

KILMA GOUVEIA DE MELO

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO
REGULAR: das concepções às práticas das suas
professoras e profissionais de apoio**

Orientadora: Isabel Rodrigues Sanches

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

**Lisboa
2014**

KILMA GOUVEIA DE MELO

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA
CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO
REGULAR: das concepções às práticas das suas
professoras e profissionais de apoio**

Dissertação apresentada para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no Curso de Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches

Co-orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2014

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...], abrir os olhos e os ouvidos, [...], escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004b, p.160).

Dedico este trabalho dissertativo ao meu Senhor, o Deus que me deu a vida, e tem sido meu baluarte em todos os momentos, pois “até aqui me ajudou o Senhor”.

Ao meu esposo que pacientemente acompanhou toda a trajetória desse estudo, dando-me incentivo e encorajamento sempre.

Às crianças com Autismo, que me proporcionaram um crescimento como pessoa e profissional, sou eternamente grata.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da minha vida, agradeço tudo que sou, tudo que tenho e tudo que vier a ter. Agradeço por estar ao meu lado no caminho trilhado, pois em meio a tantas dificuldades, foi o meu provedor, e em meio às incertezas, renovou a minha fé;

Aos meus queridos pais, Gerson (in memória) e Eunice Gouveia por me ensinarem os valores mais importantes da vida: O temor à Deus, a honestidade e amor ao próximo;

Ao meu esposo, Hercilio Jorge, pela compreensão, ao me ver debruçada sobre os livros por tantas horas, e ainda assim me incentivar a continuar os estudos e realizar os meus sonhos;

Aos meus filhos amados, Hercinho e Hellen, pelo incentivo e por aceitar o meu “não” aos convites para irmos juntos ao cinema, ou sair para fazer um simples lanche. Guardarei na memória a sua doce voz, querida Hellen, ao perguntar constantemente: “Como está seu trabalho?” “Em que parte você está?”;

Aos meus irmãos e cunhados, Gerson e Sandra, Hávilla e Edilson, Ericson e Ana Lúcia pela torcida. Em especial ao mano Erickson, pela valiosa colaboração na Língua Inglesa. À minha irmã caçula, Klíssia Mirelli, por ler alguns trechos deste trabalho e dá sugestões próprias de uma pesquisadora, compartilhando vários momentos desta construção;

À minha prima irmã, Élvia, que durante momentos e em diferentes etapas do Curso e da elaboração deste trabalho, pacientemente ouviu as minhas queixas, dilemas e inquietações, dando-me sempre palavras de força e incentivo;

À minha orientadora, Professora Doutora Isabel Sanches pelas sugestões, “toques” tão propícios, e pelo encorajamento, ao dizer-me. “Força. Você está quase lá”. E ainda por me incentivar e partilhar da minha alegria em participar de eventos em prol da pessoa com autismo;

À Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida co-orientadora desta dissertação por me acompanhar do início ao fim deste Curso de Mestrado, dando-me subsídios para iniciar minha dissertação, como também valiosas sugestões ao longo desta caminhada. Agradeço-lhe também os conselhos que sem dúvida irão me acompanhar vida afora;

A todos os Professores deste curso de mestrado, pelos ensinamentos, convivência, troca de experiências, pela disponibilidade e contribuição para a elaboração dessa dissertação;

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pela oportunidade de realizar o curso de mestrado.

Aos queridos amigos da turma, agradeço os momentos vividos juntos em que foi possível trocarmos tantas experiências, especialmente à Aparecida Chalegre, Isabella Felipe, Sirlande Rodrigues, e Geyson Carvalho com os quais convivi mais de perto, tendo oportunidades de partilhar não apenas horas de estudo, como também as dificuldades do dia a dia, momentos e experiências que ficarão registrados na memória e guardados no coração. Particularmente agradeço a Geyson que de boa vontade leu e deu valiosas sugestões sobre a formatação do meu trabalho, além de ter me propiciado com sua convivência, compartilhar momentos que me fortaleceram como pessoa.

Aos colegas do Centro de Reabilitação e Educação Especial pelo apoio e compreensão às minhas ausências. Um agradecimento especial à gestora Sônia, e as colegas Imera Cipriano e Edvani Paixão pelo empréstimo de livros, por longo tempo. À Ianê Albuquerque, Lenice Couto e Socorro Vilela pelos momentos de compartilhamento das ansiedades próprias de uma mestranda que só outra estudante pode perceber.

Às amigas da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional - GRE-AM, especialmente a Edla Novaes, pela preciosa colaboração na Língua inglesa, como também à Rosimary Texeira por me dar palavras de ânimo nos momentos difíceis e me trazer informações importantes para dar início à organização da viagem rumo à Lisboa.

A todos os professores e alunos que aceitaram participar desta investigação. Agradeço pela atenção e paciência, pois sem sua colaboração a recolha dos dados seria impossível.

RESUMO

O Autismo configura-se como um espectro de distúrbios da infância, denominado de Transtornos do Espectro do Autismo, que abarca quadros que são distintos entre si, mas que apresentam sintomatologia em comum. Apesar do movimento em favor da inclusão, crianças e adolescentes com autismo continuam sendo alvos de inquietações pelos profissionais da educação acerca da metodologia que devem usar para desenvolver relações sociais comuns, principalmente em estudantes que assumindo a função de estagiárias, se deparam antes de concluírem a formação inicial, com a causa da inclusão. No presente estudo busca-se compreender o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, nas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Garanhuns, tendo em vista as concepções e as práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Adota-se no desenvolvimento desta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa, e como instrumentos de pesquisa são utilizados na coleta dos dados a entrevista e a observação. A partir da análise dos dados, resultado da pesquisa realizada, pode-se perceber que prevalece na prática das participantes da pesquisa a abordagem comportamentalista, tendo como objetivos a ampliação da atenção e a coordenação motora. Contudo observa-se na prática educativa desenvolvida por uma das profissionais de apoio, semelhanças com a perspectiva histórico-cultural, que enfoca à mediação do outro na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, para intermediar o processo de leitura e escrita de seu aluno com Autismo. Os resultados da investigação confirmam que as metodologias, à luz da perspectiva histórico-cultural, deflagram o processo de ensino aprendizagem da criança com Autismo, em salas regulares, e são eficazes, se o educador conhecer bem o seu educando, suas limitações e interesses, suas características pessoais e sociais, e se se apropriar das informações de diversas áreas do conhecimento, investindo através da mediação planejada, sistemática e intencional, no desenvolvimento cultural e social destes alunos.

Palavras-Chave: Autismo; Concepções; Ensino-Aprendizagem; Inclusão educativa; Práticas de sala de aula.

ABSTRACT

Autism is characterized as a spectrum of disorders of childhood, called Autism Spectrum Disorders, which includes frames that are distinct from each other, but who have symptoms in common. Despite the movement toward inclusion, children and adolescents with autism remain targets by education concerns about the methodology they should use to develop common social relations, especially students who take up the role of trainees, have come across before concluding the initial training, with the cause of inclusion. In this study we seek to understand the teaching-learning process for kids with autism, in some schools of the Elementary School of Garanhuns, considering the conceptions and practices of their teachers and support professionals. Is adopted in the development of this research a qualitative methodological approach, and as research tools are used in the data collection interview and observation. From the data analysis of the survey results, it can be noticed that the behaviorist approach prevails in the practice of the study participants, having as objective the expansion of attention and motor coordination. However it is observed in educational practice developed by a professional support, similarities with the cultural-historical perspective, which focuses on the mediation of the other in the Zone of Proximal Development - ZPD, to mediate the process of reading and writing in your student with autism. Research results confirm that the methodologies in the light of historical cultural perspective trigger the teaching learning process of children with autism in regular rooms, and are effective if the educator knows well your student, their limitations and interests, their personal and social characteristics, and appropriate information from different areas of knowledge, investing through planned, systematic and intentional mediation, in the cultural and social development of students.

Keywords: Autism; Classroom Practices; Conceptions; Educational inclusion; Teaching-Learning.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Autismo Infantil.
AVD	Atividades de Vida Diária
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEB	Conselho de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CSIE	Centro de Estudos em Educação Inclusiva
DPEE	Diretoria de Programas Especiais em Educação
ED	Excertos de Depoimentos
GAP	Grupo para o avanço da Psiquiatria
GRE-AM	Gerência Regional de Educação – Agreste Meridional
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PECS	Picture Exchange Communication System - Sistema de comunicação através da troca de figuras
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoas com Necessidades Educativas Especiais
SA	Síndrome de Asperger
SAEE	Sala de Atendimento Educacional Especializado
SEESP	Secretaria de Educação Especial
TEAAF	Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children...Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com <i>Déficits</i> de Comunicação
TID	Transtorno Invasivo de Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA	18
1. MARCOS HISTÓRICOS: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.....	20
2. PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.....	24
3. DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: A QUESTÃO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR	29
4. O PROFISSIONAL DE APOIO NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	35
CAPÍTULO II – O AUTISMO: CONHECER PARA INCLUIR	37
1. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: BREVE REVISÃO DO CONCEITO	39
2. PREVALÊNCIA E ETIOLOGIA	44
3. CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES	44
4. INTERVENÇÕES PSICOEDUCATIVAS E COMPORTAMENTAIS	47
5. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALAS REGULARES	54
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	60
1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA	63
2. OBJETIVOS	63
2.1. Objetivo Geral.....	64
2.2. Objetivos Específicos	64
3. TIPO DE ESTUDO	64
4. <i>LOCUS</i> DA INVESTIGAÇÃO.....	65
4.1. A Escola Luar do Sertão	66
4.2. A Escola Girassol.....	67
5. SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	68
6. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	70
6.1. Entrevistas.....	70
6.2. Observação.....	72
7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	72
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	74

1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS	75
1.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa	75
1.2. Conceito de inclusão	77
1.3. Conceito de autismo.....	80
1.4. Comportamento peculiar do aluno.....	82
1.5. Aprender ...sim, mas como?	84
1.6. Intervenções ... o que fazer?	87
1.7. Adaptação curricular – o que é?	90
1.8. Buscando estratégias para ensinar a aprender.....	92
1.9. Meu aluno está em crise. E agora?	95
1.10. Sentimentos... Afinal, tudo começa pelo afeto.	96
2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES	99
2.1. Escola Girassol	99
2.2 Escola Luar do Sertão	111
CONCLUSÕES	123
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	I
Apêndice 1 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P1	II
Apêndice 2 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P2	III
Apêndice 3 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P3	IV
Apêndice 4 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P4	V
Apêndice 5 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 5.....	VI
Apêndice 6 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 2.....	VII
Apêndice 7 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 3.....	VIII
Apêndice 8 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 4.....	IX
Apêndice 9 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DOS ALUNOS	X
Apêndice 10 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNO JORGE.....	XI
Apêndice 11 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNO ARY	XII

Apêndice 12 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNO ALDO	XIII
Apêndice 13 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNA YULIHA	XIV
Apêndice 14 – GUIÃO DE ENTREVISTA	XV
Apêndice 15 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P1	XVI
Apêndice 16 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P2	XX
Apêndice 17 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P3	XXIV
Apêndice 18 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P4	XXIX
Apêndice 19 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-1	XXXII
Apêndice 20 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-2	XXXVIII
Apêndice 21 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-3	XLII
Apêndice 22 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-4	XLVI
Apêndice 23 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA GIRASSOL	LII
Apêndice 24 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA GIRASSOL	LXI
Apêndice 25 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA LUAR DO SERTÃO	LXVI
Apêndice 26 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA LUAR DO SERTÃO	LXXI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos, em relação às escolas e alunos.....	68
Quadro 2 - Identificação das professoras	76
Quadro 3 - Identificação das profissionais de apoio.....	76
Quadro 4 - Conceito de inclusão das professoras.....	77
Quadro 5 - Conceito de inclusão das Profissionais de apoio.....	79
Quadro 6 - Conceito de Autismo das professoras	80
Quadro 7 - Conceito de Autismo das profissionais de apoio	81
Quadro 8 - Comportamento peculiar do aluno de acordo com as professoras	82
Quadro 9 - Comportamento peculiar do aluno de acordo com as profissionais de apoio	83
Quadro 10 - Aprender...sim, mas como? Visão das professoras	85
Quadro 11 - Aprender ...sim, mas como? visão das profissionais de apoio	85
Quadro 12 - Intervenções ... O que fazer? Visão das professoras	87
Quadro 13 - Intervenções ... o que fazer? Visão dos profissionais de apoio	87
Quadro 14 - Adaptação curricular – O que é? Visão das professoras	90
Quadro 15 - Adaptação curricular – o que é? Visão das profissionais de apoio	91
Quadro 16 - Buscando estratégias para ensinar a aprender. Visão das professoras	92
Quadro 17 - Buscando estratégias para ensinar a aprender. Visão das profissionais de apoio.....	94
Quadro 18 - Meu aluno está em crise. E agora? Visão das professoras.....	95
Quadro 19 - Meu aluno está em crise. E agora? Visão das profissionais de apoio.....	96
Quadro 20 - Sentimentos...Afim, tudo começa pelo afeto. Visão das professoras.....	97
Quadro 21 - Sentimentos... Afim, tudo começa pelo afeto. Visão das profissionais de apoio.	98
Quadro 22 - Descrição da Estrutura Organizacional Física e da Dinâmica Escolar	99
Quadro 23 - Descrição da sala de aula/ locus da pesquisa	100
Quadro 24 - Comportamento peculiar dos alunos e ações das professoras.....	101
Quadro 25 - Relacionamentos com Jorge e Ary.....	101
Quadro 26 - Narrativas das experiências vivenciadas na sala de aula com Jorge e Ary	102
Quadro 27 - Envolvendo Jorge e Ary nas Atividades	103
Quadro 28 - Impondo limites - Comportamento específico de Jorge.....	104
Quadro 29 - Alterações Comportamentais	106
Quadro 30 - Partilhando momentos.....	108

Quadro 31 - O Baú de Livros - Comportamento específico de Ary.....	109
Quadro 32 - O recreio	110
Quadro 33 - Descrição da Estrutura organizacional Física e da Dinâmica Escolar	111
Quadro 34 - Descrição da sala de aula-1ª série/2ºano - <i>locus</i> da pesquisa	112
Quadro 35 - Descrição da sala de aula/3ª série/4ºano - <i>locus</i> da pesquisa	112
Quadro 36 - Comportamento dos alunos e ações das professoras.....	113
Quadro 37 - Relacionamentos - Vivências na sala de aula.....	114
Quadro 38 - Narrativas das experiências vivenciadas na sala de aula com Aldo e Yuliha	115
Quadro 39 - Envolvendo Aldo e Yuliha nas Atividades	116
Quadro 40 - Aldo tenta fugir! - Comportamento específico	117
Quadro 41 - A inquietação de Yuliha - Comportamento específico	118

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa Pernambuco.....	65
Figura 2 - Sala de aula	100
Figura 3 – Sala de aula – decoração	100
Figura 4 – atividade com emborrachado	103
Figura 5- Pintura com tinta.....	104
Figura 6 - Sala de leitura.....	109
Figura 7 - O baú de livros.....	109
Figura 8 - Sala de aula	112
Figura 9 - Decoração da sala	112
Figura 10 – Decoração da sala.....	112
Figura 11 - Aspectos da Sala de aula - 3ª série/4º ano.....	113
Figura 12 - Livro didático de Aldo	116
Figura 13 – Outro aspecto do livro de Aldo	116
Figura 14- Atividade de colagem	117
Figura 15 - rótulos de embalagem	117
Figura 16 - Quebra cabeça.....	117
Figura 17 – Atividade de colagem.....	119

INTRODUÇÃO

Trabalhando com professoras e estagiárias na coordenação pedagógica, bem como, mais recentemente lecionando a alunas do curso de pedagogia, sentimos de perto as angústias, preocupações e responsabilidade de estudantes que assumindo a função de estagiárias, se deparam antes de concluírem a formação inicial, com a causa da inclusão.

O contato com as professoras e profissionais de apoio, através de seus depoimentos e observação *in loco*, nos fez perceber suas dificuldades em lidar com o estudante com autismo, pois todas elas são unânimes em apontar a falta de apoio e subsídios para orientá-las nessa caminhada tão complexa: ter um aluno com tantas peculiaridades, em meio a outros que também apresentam necessidades específicas no processo de letramento.

Assim, em março de 2012, ingressamos no Mestrado em Educação da Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias com o objetivo de investigar e compreender o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, nas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Garanhuns, tendo em vista as concepções das suas professoras e profissionais de apoio.

A contribuição da academia, através de dissertações e teses consultadas nas investigações dessa temática, foi extremamente valiosa. Analisamos várias investigações: como por exemplo: Fonte (2007, UERJ), “A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): Das propostas oficiais às experiências em sala de aula - O desafio da Bidocência”, analisa como acontece a inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino, sob a luz das políticas públicas e da cultura escolar, e como o ensino colaborativo, ou *bidocência* pode contribuir nesse processo; Machado (2005, UERJ) “A prática da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular”, investiga através de um estudo de caso com abordagem etnográfica, como a inclusão educacional vem ocorrendo no cotidiano de uma escola específica, visando identificar os benefícios e as dificuldades referentes à implementação desta proposta educacional para a comunidade escolar como um todo; Antunes (2007, UERJ) “ Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva.” Aborda a construção do espaço escolar, buscando explicitar se a maneira como este foi e/ou é construído e organizado propicia a marginalização ou a inclusão social dos indivíduos que dele fazem parte; Souza (2007, UERJ) “Concepção do professor sobre o aluno com sequela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular” objetiva pesquisar a concepção de

professoras do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental da rede regular de ensino, de diferentes escolas públicas e privadas, dos municípios do Rio de Janeiro, sobre a inclusão escolar do aluno com sequela de paralisia cerebral; Izquierdo (2006 UA) “Necessidades Educativas Especiais: a mudança pelo Relatório Warnock”, foca as mudanças ocorridas na educação especial em Portugal antes e depois do Relatório Warnock (1978) face a alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e a inclusão destes alunos na escola regular;.

Todos os trabalhos citados foram enriquecedores em nossa trajetória, contudo destacamos as investigações realizadas por Suplino (2007) e Fonseca (2009) relatando as vivências de alunos autistas em classes regulares por se aproximar mais dos nossos questionamentos.

Observa-se em Fonseca (2009) a investigação da constituição da identidade profissional de um professor de alunos com autismo, verificando quais modificações podem ocorrer em sua atuação devido às singularidades próprias desse aluno e como estas influenciam na construção da identidade profissional. Através das investigações, constata-se que para a professora em questão, o autismo em si é tomado como um desafio e fonte de motivação para a transformação e a humanização das crianças. A autora pretende que este estudo abra novas rotas de investigação que auxiliem a compreender como se configura a identidade profissional de professores que lidam com crianças autistas, e que também contribua para que os mesmos sejam mais reconhecidos e respeitados.

Em Suplino (2007) “Retratos e Imagens das Vivências Inclusivas de dois alunos com Autismo em Classes Regulares.” Esclarece questões conceituais e analisa as salas de aula, visando compreender as relações estabelecidas no seu interior concomitante com o processo de inclusão dos alunos autistas. A autora considera que as vivências inclusivas dos alunos com autismo são repletas de movimentos pró e contra, onde ocorrem acelerações e desacelerações. Essa forma de concepção do processo ensino-aprendizagem deu a autora uma amostra das mudanças que precisarão ser operadas na escola para que haja avanços nas questões metodológicas e curriculares com vistas à inclusão.

Diante do exposto a questão de partida desta investigação se volta para o seguinte questionamento: *Como se dá o processo de aprendizagem das crianças com autismo, segundo a concepção e as práticas das suas professoras e profissionais de apoio?*

As categorias eleitas que deram suporte teórico à pesquisa empírica são: Autismo, Concepções, Ensino-Aprendizagem, Inclusão educativa e Práticas de sala de aula.

Adota-se no desenvolvimento desta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa, e como instrumentos de pesquisa são utilizados na coleta dos dados a entrevista e a observação.

O aporte teórico para esta investigação fundamenta-se no estudo de autores do campo da educação, da área de inclusão e sobretudo do autismo, como Coll (1996); Mazzotta (1996); Mantoan (2001/2006); Stainback e Stainback (1999); Rodrigues (2003/2011); Sanches (1996/2011); Carvalho (1997/2010); Cunha (2011) e alguns documentos que fazem referência à educação geral e à educação inclusiva.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado “Educação Inclusiva” é realizado um breve resgate histórico da Educação Inclusiva mundial, em seguida é feito também uma busca na literatura para retratar de que modo essa temática passou a fazer parte das Políticas Públicas no Brasil e como os estudantes com deficiências passaram a ser vistos nas Instituições Escolares. Ainda neste capítulo é discutida a prática pedagógica, enfocando principalmente a complexa questão da adaptação curricular que é por alguns autores como Carvalho (2010), Cunha (2011), Marchesi (2004) vista como necessária, porém com algumas ressalvas e controvérsias.

Busca-se conhecer o perfil do profissional de apoio nas salas inclusivas, focando o que é estabelecido na legislação brasileira, sobre esse profissional. Encerra-se este capítulo expondo a discussão polêmica de crianças com autismo incluídas em salas regulares, e verificando-se na literatura o relato de vários autores como por exemplo: Sanches (2011), Cunha (2013), Marchesi (2011), Surian (2011) e Piaulino (2008) sobre a necessidade dos profissionais da educação adquirirem conhecimento sobre o assunto.

No segundo capítulo, que tem como título “O Autismo: conhecer para incluir”, são expostas as concepções sobre Autismo, prevalência e etiologia, características e peculiaridades, tendo como enfoque principal a apresentação das principais intervenções psicoeducativas e comportamentais, e como esta escolha deve ser feita.

No terceiro capítulo é explicitada a metodologia usada no desenvolvimento desta pesquisa, na qual é adotada uma abordagem metodológica qualitativa, descrevendo: *locus* da pesquisa, a estrutura física, a formação da equipe de profissionais de cada escola onde a pesquisa foi realizada, e os instrumentos de pesquisa utilizados na coleta dos dados. As escolas receberam os nomes fictícios de Escola Luar do Sertão e Escola Girassol, respectivamente.

No quarto capítulo, “Apresentação, Análise e Discussão dos dados”, expomos o perfil das professoras e profissionais de apoio das séries iniciais onde estão inseridos os alunos com autismo, os dados obtidos na pesquisa de campo e a análise dos mesmos. Para analisar os elementos qualitativos utilizamos a Análise de Conteúdo. Nesse momento, o texto é dividido em duas partes. Na primeira, é realizada uma análise mediante os excertos de depoimentos das entrevistas realizadas, e na segunda é analisado o comportamento e ações das professoras e profissionais de apoio durante as atividades diárias, em relação à inclusão do seu aluno com autismo. Após analisar as proposições das professoras e profissionais de apoio, ressaltando aspectos relevantes, observamos se há fundamentação nas respostas com o diálogo de autores e estudiosos da temática abordada, ou se as afirmações e/ou ações são contraditórias.

Finalmente, tecemos algumas considerações sobre as constatações que este estudo nos proporcionou, ressaltando o desempenho de uma jovem profissional de apoio que a partir de sua sensibilidade, vai abrindo espaços dialógicos, na constante interação com seu aluno autista, e por meio de conversas e manifestações de afeto, vai mediando novos caminhos, que o levam ao processo de aquisição da leitura e escrita, como também o estabelecimento de um comportamento social adequado para os padrões escolares.

Observamos as semelhanças da prática educativa desenvolvida pela profissional de apoio com a perspectiva histórico-cultural, onde segundo Chiote (2013, p. 24) “os sujeitos se constituem e se desenvolvem nas condições concretas de vida, a partir das relações e interações que lhe são possibilitadas nos processos mediados”, Assim, enfocando aspectos referentes à mediação do outro na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, buscamos compreender o processo de ensino aprendizagem da criança com Autismo, à luz da perspectiva histórico cultural, segundo Rego (2011, p.123 apud Oliveira 1992), “[...] uma abordagem unificadora das dimensões afetiva e cognitiva do funcionamento psicológico”.

Os resultados da investigação confirmam que as metodologias, bem como os recursos utilizados no apoio às crianças com autismo em salas regulares são eficazes, se o educador conhecer bem o seu educando, suas limitações e interesses, suas características pessoais e sociais, e se apropriar das informações de diversas áreas do conhecimento, investindo através da mediação planejada, sistemática e intencional, no desenvolvimento cultural e social, entendendo como tão bem assevera Vygotsky (2006, p. 113) que: “O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só.”

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

“A história tem o hábito de não permanecer no passado”

Apple e Teitelbaun

Mazzota (1996) registra que até o século XVIII o entendimento sobre deficiência era envolvido pelo misticismo e ocultismo. Não havia sido formulado ainda o conceito de diferenças, o que levou as pessoas com deficiência a serem rotuladas e estigmatizadas, e consequentemente afastadas da sociedade ou até mesmo eliminadas.

Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las. (SÊNECA apud SILVA, 1986, p.128-129).

A história narrada, ainda por Mazzota (1996), nos conduz a perceber que até ao final do século XIX rótulos diversos continuavam a serem usados para referir-se às pessoas portadoras de deficiência. Esta situação nos remete a origem da palavra *estigma* “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN 1891, p.05).

Os primeiros movimentos com vistas à educação destas pessoas foram iniciados na Europa (1770) e “contaminando” a seguir, outros países como os Estados Unidos e Canadá, até chegar ao Brasil, onde as primeiras instituições que surgiram para atender esse seguimento, foram de atendimento às pessoas cegas e surdas (1854/1855) e só posteriormente passa-se a atender também deficientes mentais e deficientes físicos.

Mazzota (1996) descreve que a educação com foco na reabilitação visava a possibilidade de mudar as pessoas com deficiência, para posterior aprendizagem, como é atestado pela história das pessoas com surdez, que sendo proibidas de usar a língua gestual, eram exaustivamente treinadas para aprender a oralizar. Esta fase como atesta Silva (2011)

corresponde à fase de cariz médico-terapêutico¹, também chamada de fase da institucionalização.

Nos anos sessenta do século XX, com as transformações sociais e os movimentos de luta em prol da cidadania, surgiram também documentos oficiais, como a Declaração dos Direitos da Criança e a dos Direitos do Homem, como nos relata Silva (2011). A partir daí estes acontecimentos foram modificando a filosofia, em relação a educação das pessoas em situação de deficiência, o que originou a fase chamada de integração, onde ainda se buscava a reabilitação do aluno.

A fase da integração, ainda sob a perspectiva de Silva (2011), é desdobrada em dois momentos. O primeiro onde o foco é o aluno e o segundo que focaliza a escola, e que vem se protagonizar na década de oitenta, do século XX.

Só a partir de 1978, com o Relatório Warnock, elaborado por Mary Hellen Warnock, se inicia conforme Sanches (2011), uma nova representação para estas pessoas marginalizadas e rotuladas de deficientes, que passam a ser chamadas de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais – PNEE.

Sanches (2011), em estudo sobre “A busca de Indicadores de Educação Inclusiva”, fala sobre a trajetória educacional ao longo da história, e observa que a ruptura formal com a Educação especial acontece com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien (1990) e ganha força com a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que originou a Declaração de Salamanca (1994), aprovada por representantes de 92 países, e norteadas pelos princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva.

1. MARCOS HISTÓRICOS: TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL.

A história relata uma longa caminhada da exclusão à inclusão escolar, que é descrita na academia brasileira, e comprovada pela legislação e outros documentos oficiais nacionais e mundiais. Para compor os fatos históricos que introduzem o presente estudo fomos à procura

¹ médico-terapêutico, também chamado, segundo Carvalho(2010, p.17) de modelo clínico e referindo-se às pessoas que apresentam alterações orgânicas (estruturais ou funcionais)e que socialmente são percebidos como “enfermos e incapazes”.

dos textos legais sobre as políticas públicas na área da educação inclusiva no Brasil, registradas e divulgadas pelo Ministério da Educação /Secretaria de Educação Especial (2005) que descrevem com propriedade os caminhos onde os fatos históricos nacionais foram tecidos, como também observamos os registros compilados por Mazzota (1996), sendo estes registros entremeados pela análise dos fatos, realizados por autores renomados.

De acordo com Mazzota (1996) as experiências realizadas na Europa e Estados Unidos, serviram como inspiração para a Nação brasileira cujo atendimento especial aos portadores de deficiência começou oficialmente na época do império com a criação de duas instituições escolares², respectivamente para alunos cegos em 1854, e para alunos surdos, em 1857 no Rio de Janeiro.

Conforme documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555, o atendimento educacional passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que dispõe sobre o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

Na década seguinte, foi se delineando uma política de educação especial e, em 1971, a Lei 5.692/71 faz alterações na LDBEN de 1961, definindo “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atrasos consideráveis quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, o que reforça o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

O Relatório Warnock é um relato de uma investigação que durou quatro anos, sobre as condições da educação inglesa, nos anos 70, e que influenciou textos de mandamentos legais, como é o caso da nossa própria LDB. Conforme ressalta Carvalho (2010, p.41), O conceito de necessidades educacionais especiais³ é introduzido em substituição ao conceito de

² O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES. O IBC e o INES são instituições até hoje vinculadas ao Governo Federal, consideradas centros de referência nas suas respectivas áreas.

³ Segundo Correia(1999), “o conceito de necessidades educativas especiais (NEE), (...) surge de uma evolução nos conceitos que até então se usavam, quer eles fossem de cariz social, quer educacional. O termo NEE vem, assim, responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo o postulado na filosofia da integração e proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente o que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescente em idade escolar.”

deficiência ou desajustamento social e educacional, trazendo a resignificação “que a presença de deficiência não implica, necessariamente, dificuldades de aprendizagem”, e que por outro lado, “vários alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem, não são necessariamente portadores de deficiência”.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que promoveu ainda no modelo assistencialista, ações educacionais para as pessoas com deficiência e com superdotação.

Em 1986 a expressão “alunos excepcionais” foi substituída por “pessoas portadores de necessidades especiais”, ou “portadores de necessidades educacionais especiais”, expressões também excludentes, que segundo Ferreira (2003) são expressões cercadas por contradições, pois tentam minimizar a deficiência, esquecendo que “nem sempre aqueles que apresentam necessidades educacionais especiais são, necessariamente “alunos com deficiência” (2003, p. 30).

O acesso ao Ensino Fundamental para os educandos em idade escolar, normais ou especiais, passou a ser, a partir de 1988, um direito público e inalienável, definido no artigo 205, como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, sendo a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como é esclarecido no artigo 208.

O movimento inclusivo que surgiu nas escolas nos anos 90, trata-se segundo Mantoan (2004), de um movimento que veio se contrapor às áreas de reabilitação, portanto um conceito que busca remover as barreiras impostas pela exclusão.

Arelaro (2003) relata que no 1º quinquênio dos anos 90 (1990-1994), o “espírito” da Constituição Federal ainda está muito presente, e nela a categoria “cidadania” se destaca orientando e promovendo o estabelecimento dos direitos sociais. A autora considera que é neste contexto histórico que a Lei constitui o “Estatuto da Criança e do Adolescente” que é aprovada, após passeatas de meninos e meninas de todo o Brasil, em Brasília (DF).

Mazzota (1996) afirma que na análise da legislação e das normas relativas à educação de portadores de deficiência, é importante referendar o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelecido pela Lei nº 8.069/90 que reforça os dispositivos legais ao

determinar, no artigo 55, que “os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Neste viés, Carvalho (2010) contribui afirmando que são inúmeras as queixas de recusa de matrículas na escola comum de alunos com NEE, o que nos leva a constatar que apenas leis e decretos não são suficientes, é preciso uma mudança de atitude dos decisores educacionais, frente à realidade da escola inclusiva.

Conforme Arelaro (2003), ainda na década de 1990, organismos internacionais – o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco⁴ - em função do atraso brasileiro, que se evidencia através das estatísticas educacionais - vão pressionar o Brasil e propõem a adoção do lema “Educação para Todos”, firmando um compromisso de priorização da melhoria do desempenho educacional, que se constitui em critério prioritário para recebimento de empréstimos internacionais. Dando seguimento o Brasil participou da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos na cidade de Jomtiem, na Tailândia, onde foram lançados os fundamentos da política de educação inclusiva.

Contribuindo com a cronologia dos atos legais relativos à educação inclusiva, Beyer (2006) relata que também nesta mesma década, dá-se um importante acontecimento - a Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca/Espanha, resultando na Declaração de Salamanca (1994)⁵, documento que faz revisões conceituais e que passa a entusiasmar a formação das políticas públicas da educação inclusiva, em vários países do mundo, inclusive no Brasil, reconhecendo que em termos de orientação inclusiva, as escolas regulares são

⁴ UNICEF - O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) foi criado em 11 de dezembro de 1946, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para atender, na Europa e na China, às necessidades emergenciais das crianças durante o período pós-guerra. Em 1950, o mandato do Fundo foi estendido com a finalidade de atender, em projetos de longo prazo, crianças e mulheres nos países em desenvolvimento. O UNICEF tornou-se parte permanente das Nações Unidas em 1953.

UNESCO - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura(UNESCO) fundou-se a 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e segurança no mundo mediante a educação, a ciência, a cultura e as comunicações

⁵ Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), um documento sobre os princípios, a política e a prática da Educação voltada para as necessidades especiais oficializado na Espanha com a participação de 92 países, inclusive o Brasil.

Os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos: para além disso, proporciona uma orientação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência numa ótima relação custo qualidade de todo o sistema educativo (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 9).

Nesse documento o conceito de necessidades educativas especiais é ampliado a fim de incluir todas e quaisquer crianças que por motivos diversos não se beneficiam do ensino escolar (MARCHESI, 2004).

2. PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

De acordo com o MEC/SEESP (2005), é publicada em 1994 a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais com vistas a valorizar os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, contrariando as concepções da educação inclusiva, mantém a responsabilidade da educação desses alunos no âmbito da educação especial.

Sanches (2011) explicita acerca da comunidade escolar e das mudanças que começam a acontecer, pois sendo a escola antes a favor da seletividade e de um ensino homogêneo e massivo, passa a ter legalmente de substituir as práticas segregadoras por práticas integradoras, exigindo mudanças conceituais, atitudinais, de valores e práticas, que, sobretudo geram incertezas e receios. Percebe-se que aos professores das escolas inclusivas impõem-se mais uma tarefa, a construção de metodologias e práticas pedagógicas que assegurem o direito à diversidade, o acesso ao conhecimento e a inclusão de todos os educandos.

O MEC/SEESP (2005) contribui relatando que em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Também define no artigo 24, inciso V, dentre as normas para a organização da

educação básica “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, mediante cursos e exames” (artigo 37).

Rodrigues (2003) afirma que a diferenciação curricular tem sido motivo de acentuadas discussões quando a escola, a partir da década de 60, confrontada com públicos diferentes não consegue lidar com a realidade de intermediar a aprendizagem, concedendo oportunidades educacionais correspondentes aos interesses e características do seu alunado.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

O MEC / SEESP acompanhando o processo de mudança elabora o documento das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinando que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para atendimento aos educandos com necessidades educacionais para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Nesta perspectiva, Mantoan (2006) afirma que é preciso reestruturar a escola, a partir do ensino nela ministrado. A escola aberta para todos torna-se o grande desafio na atualidade.

Dando continuidade ao processo de mudança o MEC elabora o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, estabelecendo objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. Ainda em 2001 é promulgada a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, através do Decreto nº 3.956/2001, favorecendo a supressão das barreiras que impedem a acessibilidade destas pessoas à escola. Não obstante a legitimação da acessibilidade a exclusão das pessoas com necessidades especiais é tão evidente no nosso cotidiano que passa despercebida a falta de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal.

O MEC dá prosseguimento à estruturação da Política de Inclusão, traçando parâmetros na área educacional e através da Lei nº 10.436/02, reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio legal de comunicação e dá outras providências, entre elas estabelece a inclusão de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Ainda em 2002, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a

produção e a difusão do sistema Braille nas diversas modalidades de ensino em todo o território nacional.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando modificar as instituições educativas, inserindo o sistema educacional inclusivo.

A elaboração e instalação de documentos oficiais sobre a educação inclusiva segue em 2004, com o documento O acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, publicado pelo Ministério Público objetivando a divulgação dos conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão. Nesse mesmo ano a regulamentação das Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00 é realizada pelo Decreto nº 5.296/04, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Em 2005 o Decreto nº 5.626/05 vem regulamentar a Lei nº 10.436/02 que inclui como componente curricular, a Libras, e dispõe também sobre a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular. Neste mesmo ano são organizados centros de referência na área de altas habilidades/superdotação para o atendimento educacional às famílias e a formação continuada dos professores aos alunos da rede pública de ensino.

Em 2006 o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO define o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que direciona para o currículo da educação básica, o estudo de temáticas concernentes às pessoas com deficiência, com vistas a desenvolver ações que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

O MEC lança em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE: razões, princípios e programas, cuja implementação é realizada pelo Decreto nº 6.094/2007, e em dezembro deste mesmo ano, a ONU decretou que o dia 2 de abril seria o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Silva (2012) afirma há bem pouco tempo o autismo não era nem citado pela mídia e constata que o autismo está sendo desmistificado.

Em 2008, na Convenção da Organização das Nações Unidas - ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi acordado, entre outros assuntos no seu artigo 1º, o conceito

de Pessoa com deficiência que traz a seguinte definição: “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

Os alunos com autismo estão inseridos, segundo este documento, nos transtornos globais de desenvolvimento, pessoas que têm dificuldade nas áreas de interação e comunicação.

Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas. (BRASIL, 2008, p.15).

Ainda em 2008 é publicado pelo Ministério da Educação o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”. Corroborando com os dados legais, Soares (2012, p.40) explicita que este documento estabelece que “a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades”, assim como institui a realização do Atendimento Educacional Especializado- AEE a ser realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais, implementadas nas redes municipais e estaduais de educação mediante editais e financiamento público federal pelo Edital nº 01 de 26 /04/2007 objetivando, apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado.

O programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Decreto 6.571/2008 definem o *locus* privilegiado do Atendimento Educacional Especializado e reiteram a compreensão da função do AEE, pois conforme Soares (2012, p.41-42), ele expande essa atuação, pois além “de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos, ele amplia essa atuação para a eliminação das dificuldades de acesso” enfatizando que “as atividades desenvolvidas no AEE [...] complementa e ou suplementa a formação com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela”.

Em 2009 foi promulgada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de acordo com o Ministério da Saúde (2013) este instrumento vem sendo reconhecido no cenário internacional como um marco no campo ético e legal, que favorece a possibilidade de passar do discurso para a mudança das práticas.

Em 2009 é Publicado pela SEESP/MEC Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.

Em 2011 é lançado, com 11 mil assinaturas, o manifesto que defende a política de educação inclusiva do MEC na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Ainda neste ano o MEC / SEESP / DPEE elabora o Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência, e em novembro deste mesmo ano, é lançado pela presidente Dilma Rousseff, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência — o Viver sem Limite, que tem como um de seus objetivos matricular 378 mil crianças e adolescentes com deficiência na escola.

Em 27 de dezembro de 2012, é promulgada a Lei 12.764 instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Conforme Cunha (2013) dentre outros benefícios desta lei está o fato de que o autismo passa a ser considerado uma deficiência, concepção que traz consigo, o direito ao atendimento especializado na educação.

Na conferência Brasileira de Educação (Conae), ocorrida em Brasília em março de 2010, é formulado o Plano Nacional de Educação para a próxima década (2011-2020). Em análise feita por Laplane e Prieto (2010 apud SOARES 2012) os princípios de justiça social, educação e trabalho, inclusão, diversidade e igualdade perpassam todo o documento, sendo que o eixo VI transversal aos demais eixos constitutivos da conferência, “apregoa a mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação na perspectiva da inclusão, da igualdade e da diversidade” (SOARES 2012, p. 95-96)

O fato de a política educacional ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações relacionadas à ideia de inclusão nos incita a continuar a caminhada, desta forma nos aponta Mantoan (2006, p.07) “que este é o desafio atual que muitos pesquisadores e profissionais vêm assumindo na busca por reconfigurar o sentido da educação à luz das transformações em curso na sociedade contemporânea”. Entendemos que a inclusão de crianças com deficiência, requer o conhecimento das suas singularidades enquanto um ser com necessidades biológicas, psicossociais e educacionais para contribuir no desenvolvimento holístico desses estudantes e dar sentido e ordem ao seu mundo.

3. DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA: A QUESTÃO DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR

Em Libâneo (1994) temos a definição da pedagogia, como a ciência que investiga a teoria e a prática educativa nos seus vínculos com a prática social global, bem como as exigências a serem enfrentadas na prática educativa.

Conforme nos assegura Cunha (2013), os conceitos que fundamentam ideias pedagógicas são comuns a qualquer nível ou modalidade de ensino, contudo nos relatos de Soares (2012) observamos que a política de inclusão é motivo de desconforto em algumas escolas, pois os professores não se sentem preparados para receber os alunos com NEE no ensino regular. Com isso a resignificação das práticas escolares apresenta-se como uma premissa básica para a educação inclusiva.

Sobre esta ótica, Mantoan (2006, p.52-53) defende a ideia de que há uma cisão entre o que os professores aprendem e o que põem em prática nas salas de aula, pois estão habituados a aprender de forma fragmentada e instrucional. A partir dessa consideração, Mantoan (2006) afirma que a maioria dos professores ainda tem uma visão funcional do ensino, e esperam receber na sua formação uma espécie de receita para ensinar os alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem e problemas de indisciplina, que possa ser usada em situações as mais diversas, garantindo-lhe o sucesso educacional de todos os discentes. Grande parte desses profissionais se prende às suas formações e especializações como uma terminalidade e um certificado que atesta e comprova sua competência para ser um professor inclusivo.

Verificamos em Mantoan (2006) que a autora discorre sobre a necessidade de recriar o modelo educativo vigente. Para isso torna-se urgente superar o sistema tradicional de ensino, observando “o que” e “o como” ensinar, tendo como foco central um ensino de qualidade, capaz de formar pessoas mais humanitárias, padrão exigido por uma sociedade mais evoluída.

Neste viés, as autoras Mantoan (2006) e Sanches (2011) identificam um ensino de qualidade, envolvido com a aprendizagem significativa, inserido no meio em que se processa o desenvolvimento do aluno, visando desenvolver a autonomia destes estudantes e estimular

sua capacidade comunicativa evidenciando seu potencial, em detrimento de suas limitações. Esse novo fazer pedagógico propõe uma revisão do conceito de educação inclusiva.

Conforme Libâneo (1994) a aprendizagem é um processo que se desenvolve através de interações do aluno com o objeto do conhecimento, devendo ser mediada pelo professor na medida em que incentiva, explica e orienta procedimentos para resolução de problemas, desta forma os aprendizes vão desenvolvendo e modificando seus conhecimentos anteriores, e acrescentando à sua bagagem interna novos conhecimentos e atividades vindo de fora, que só terão relevância se gradativamente forem se transformando em atividade interna, como suporte para o pensamento.

O estudo ativo consiste, pois, de atividades dos alunos nas tarefas de observação compreensão de fatos da vida diária ligados à matéria, [...] na conversação entre professor e alunos da classe, nos exercícios, [...] Tais atividades possibilitam a assimilação de conhecimentos e habilidades e, por meio destes, o desenvolvimento das capacidades cognitivas como a percepção das coisas, o pensamento, a expressão do pensamento por palavras, o reconhecimento das propriedades entre fatos e fenômenos da realidade (LIBÂNEO, 1994, p. 104-105).

Nesta linha de raciocínio, Sanches (2011) destaca os dilemas da inclusão escolar, centrados em uma escola que antes programada para a seleção, o vestibular e ascensão de alguns, agora é confrontada com o desafio de proporcionar o sucesso de todos. Essa mudança de perspectiva demanda uma mudança de valores, concepções e práticas diferenciadas

A discussão que se apresenta é sobre a ineficácia das experiências curriculares atuais, onde o cenário é composto por algumas controvérsias dos estudiosos e críticos sobre a temática em questão. Primeiramente, vamos entender o conceito de currículo, proposto por Coll (1996 apud CARVALHO 2010).

O currículo é um elo [...] entre a teoria educacional e a prática pedagógica, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente sucede nas salas de aula (...) currículo é o projeto que [...], define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores [...]. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar (p. 33-45).

Na contribuição de Norwich (1993 apud MARCHESI 2001) um dilema implica uma escolha entre várias alternativas que contém aspectos positivos, mas que também contém a

possibilidade de apresentar resultados negativos. Entre os dilemas citados por esse autor, vamos nos ater a apenas um, que mostra algumas implicações da inclusão. O dilema do currículo comum – que traz em seu bojo o seguinte questionamento: um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?

Os alunos com graves problemas de aprendizagem são inseridos na escola comum para desenvolverem uma aprendizagem significativa junto a seus colegas, e no caso dos alunos com NEE é garantido pela legislação que ele tenha uma educação adaptada às suas necessidades, como atesta a LDBEN, Lei nº 9.394/96, no artigo 59 [...] “os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.” Norwich (1993 apud MARCHESI 2001) declara que o problema surge quando essas adaptações se tornam significativas no currículo comum, pondo na balança a dimensão da igualdade e a dimensão da diferença. Sobre esta perspectiva Clark et al. (1997 apud MARCHESI 2001) faz a seguinte assertiva.

É fácil ver como se pode acomodar o que é comum – formulando um currículo, comum, criando escolas completamente inclusivas e proporcionando experiências de aprendizagem idênticas para todas as crianças. É também fácil de ver que os caminhos mais óbvios para responder à diferença seguem exatamente estratégias opostas: a formulação de currículos alternativos [...]. Mas como podem precisamente estas diferentes perspectivas tão diversas ser conciliadas de tal maneira que os currículos sejam comuns e também diferenciados, [...] que as classes proporcionem experiências de aprendizagem e sejam as mesmas para todos e diferentes para cada um? (2001, p.171).

Não fica claro na legislação, para os professores que têm de conviver e resolver a situação na sala de aula, como resolver esse dilema, e nem posto quais os componentes curriculares que devem ser comuns a todos e quais deverão ser flexibilizados para atender aos alunos com NEE. Sobre essa perspectiva, Rodrigues (2001, p. 107) faz a seguinte observação:

A situação de cada pessoa com uma condição de deficiência é única. Por consequência, não se trata de estabelecer critérios gerais para o ensino de alunos com algum tipo de incapacidade, mas sim de compreender as necessidades, os sentimentos e os pontos de vista de cada um dos alunos que estão escolarizados.

Ainda sob esta ótica, Rodrigues (2001) objeta:

O professor deve ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para que estes alunos aprendam de uma forma activa e significativa. As aprendizagens que o professor apresenta aos seus alunos com mais dificuldades não podem esquecer que o objetivo fundamental é, também para eles, o de completar os esquemas de conhecimento que deem sentido às suas aprendizagens e que avancem pouco a pouco no domínio de estratégias que os ajudem a aprender por si próprios. (p.106)

Diante do exposto entende-se que o professor na aula transforma-se num fator fundamental para mediar a aprendizagem dos seus alunos. Daí insurge-se a questão: Como construir um currículo com o nosso aluno na educação inclusiva?

Rodrigues (2001) contribui conceituando currículo: “Em sentido lato, é todo o conjunto de experiências planejadas e proporcionadas a um indivíduo ou grupo, tanto em atividades acadêmicas como em outros contextos habilitativos, com vista a melhorar a sua inclusão social e a sua qualidade de vida. (p. 29)”.

Para Rodrigues, é no currículo que se concentra a aplicação de todas as informações, metodologias e intervenções educativas. Concomitantemente é nele que se evidenciam experiências e estudos de um educador, como também a interação entre professor e aluno, professor e escola, escola e comunidade.

O MEC sugere que o currículo escolar esteja articulado com as dinâmicas sociais, provenientes dos conhecimentos e da cultura dos educandos, por meio de políticas culturais, intelectuais e pedagógicas. O ideário da LDB prioriza o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, da compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade. Em relação a esse referencial oficial, Cunha (2011) é categórico, afirmando que em muitos casos, a realidade dos estudantes com NEE é oposta, pois precisam aprender a comer sozinhos, escovar os dentes e desenvolver enfim habilidades que permitam-lhes realizar com autonomia as atividades da vida diária, chamadas de AVD.

Para Cunha (2011) a resposta da questão acima tem algumas variantes, nesse caso, o melhor é o currículo expressar o cotidiano do aprendente, e para isso deve-se partir de uma avaliação diagnóstica detectando-se quais as habilidades que necessitam ser conquistadas e

quais as aptidões básicas que devem ser desenvolvidas. As respostas a essas questões serão a base do currículo que deverá ser construído por toda a equipe pedagógica da instituição educativa. É notório que para esses propósitos serem atendidos urge que a instituição e ensino se adeque à diversidade cultural.

Nesse sentido e com muita propriedade, Carvalho (2010) considera que

o projeto curricular de uma escola poderá seguir ao pé da letra a orientação que vem de instâncias hierarquicamente superiores, aplicando-a na íntegra, para toda a população escolar, como pode assumir a configuração de “currículo aberto” em oposição à hipótese anterior chamada por muitos autores (WICKENS, 1974; MANAJÓN, 1995; COLL, 1996, dentre outros) de “currículo fechado. (p.106).

A autora ressalta que um projeto curricular aberto tem características inclusivas, e desenvolverá nos aprendizes habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas, reconhecendo seus limites e potencialidades, visando a aprendizagem de todos, através da construção de conhecimentos, ainda que com ritmos diferenciados.

Nesta ótica, Marchesi (2004) corrobora que um currículo aberto não deverá ser centrado apenas nos conteúdos conceituais e aspectos acadêmicos, e sim visar também o desenvolvimento social e pessoal, desta forma configura-se para o educador o repto de estabelecer um equilíbrio, como tão bem analisou Norwich (1993 apud MARCHESI 2004, p.39) baseando-se nos seus estudos sobre esse dilema. O autor afirma que é preciso analisar os componentes do currículo detalhadamente para então decidir quais elementos devem ser comuns e quais elementos devem ser modificados para atender às necessidades específicas dos alunos. Dessa maneira outros fatores deverão ser analisados. É relevante frisar que cada pessoa tem um ritmo e uma maneira peculiar de adquirir o conhecimento, desta forma além de flexibilizar ou adaptar os conteúdos é necessário, segundo Carvalho (2010), buscar uma metodologia adequada, como também investigar quais os procedimentos avaliativos que serão úteis para que os educandos que possuem dificuldades de aprendizagem tenham oportunidades iguais de acesso ao currículo, desfrutando de justiça.

Sanches (2011) ressalta a necessidade de metodologias que envolvam materiais diversificados, afirmando que os educadores que conseguiram resultados inovadores na educação apostaram e investiram em novas metodologias para fazer aprender, como por exemplo, Abbé de L’Epée e Louis Braille, no século XVIII, Edouard Seguin, no século XIX,

Montessori e Freinet, no século XX. O uso de materiais didáticos é citado por Mazzotta (1996) que se refere a Seguin aluno de Itard, como a primeira pessoa a usar métodos sistemáticos, sendo ele também o primeiro a desenvolver materiais didáticos. Usava cores, música e outros meios para motivar a criança. Continuando seu relato, Mazzotta (1996) distingue Maria Montessori, como outra importante educadora que aprimorando os processos de ensino criados por Itard e Seguin, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais nos internatos de Roma, pois desejava adequar a educação às possibilidades das crianças, e enfatizou a “autoeducação” pelo uso de materiais didáticos que incluíam blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo. Montessori, segundo Cunha (2013) percebeu na brincadeira das crianças “uma inteligência transbordante”, em outras palavras ela percebeu o potencial das crianças com deficiência.

De conformidade com Chiote (2013), se as práticas educacionais forem centradas no potencial e não no défict, poderão conduzir o professor ao reconhecimento das habilidades de seu aluno, “investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda singularidade” (2013, p.21).

Diante desse registro, observa-se a necessidade do professor pesquisar e usar estratégias e recursos de ensino, articuladas aos saberes. Segundo Tardif (2002) o conhecimento docente se compõe pelas caracterizações a seguir: a) Saberes disciplinares: conteúdo das disciplinas; b) Saberes curriculares: conteúdo dos programas escolares; c) Os saberes pedagógicos: baseados nas didáticas, nas metodologias e em técnicas pedagógicas, aprendidas na formação inicial. d) Os saberes experienciais: fruto da experiência e da prática cotidiana do docente e do seu trabalho.

Nesta perspectiva Cunha (2013) problematiza que na educação de estudantes com autismo, muitas vezes a prática educativa é instituída pelos saberes experienciais “ainda que não possuam fundamentos teóricos e que tenham origem no senso comum ou em representações de grupos sociais” (2013, p.46). Cunha (2013) cita Tardif (2012) quando este faz a assertiva que “os saberes originários da experiência de trabalho parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais” (TARDIF apud CUNHA (2013, p. 46), contudo, é essencial o diálogo entre a teoria e a prática, respaldando e orientando às ações, revendo e fomentando novas iniciativas.

Nesse contexto, corrobora Sanches (2011) que os professores precisam sentir a necessidade de construir um saber a partir das reflexões da sua prática com os alunos, convergindo dessa maneira para a mudança de práticas pedagógicas, no intuito de tornar a sala de aula em um ambiente interativo, prazeroso, de conquistas, possibilidades e realizações.

4. O PROFISSIONAL DE APOIO NAS SALAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A presença de professores de apoio, se torna um aspecto relevante na educação inclusiva, conforme o §1º do artigo 58 e o item III do artigo 59 da LDB nº 9.394/96, que afirmam respectivamente:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

Os Marcos Políticos Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme assinala Cunha (2013, p. 37-38) “ratificam que a educação especial precisa estar organizada para receber alunos que necessitam do atendimento educacional especializado”. Cunha (2013, p. 38) testifica que “as políticas oficiais em nosso país têm reconhecido o processo de inclusão como uma ação educacional que tem por meta possibilitar o ensino de acordo com as necessidades do indivíduo”.

A Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, no seu artigo 3º - Parágrafo único estabelece que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”.

Chiote (2013) nos instiga a verificar de que maneira a criança com Autismo é compreendida no espaço escolar, visto que vem acompanhada de atitudes e comportamentos imprevisíveis, levando o professor a reconhecer que as estratégias convencionais para estabelecer contato não funcionam, e que estão diante de um desafio para articular seu programa de ensino, de modo a envolver seu aluno com autismo que tem peculiaridades para

processar a aprendizagem. Chiote (2013, p.45) questiona: “de que forma ocorre a mediação do outro no sentido de significar e regular suas ações, possibilitando sua inserção no meio social de modo mais autônomo?” E prossegue advertindo que “o desenvolvimento humano não pode ser visto como um percurso solitário”. (2013, p. 43).

Tomando a obra de Vygotsky como referencial teórico para o trabalho com autistas, Orrú (2012, p.102) enfatiza que a aprendizagem desse aluno deve privilegiar “uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos”. A autora prossegue ponderando que a partir dos pressupostos da abordagem histórico cultural, é possível entender que se a pessoa com NEE “tiver acesso ao contato com o outro e a orientação pedagógica adequada e organizada, seu desenvolvimento poderá ocorrer pelo acesso à cultura que é produzida historicamente”. (2012, p. 104).

Dentro dessa linha é feito um recorte na pesquisa realizada no âmbito do doutoramento da autora Sanches (2011), acerca dos professores de apoio na escola inclusiva. Para este estudo, a autora selecionou os professores de apoio educativo, professores que são colocados na escola regular, para darem apoio aos alunos a quem são atribuídas necessidades educativas especiais; a autora considera que através destes professores foi introduzido nos sistemas educativos um novo conceito, o apoio educativo, substituindo a tradicional educação especial e a designação de professor de educação especial que é substituída por docente/professor de apoio, desta forma o foco do ensino que antes era centrado no aluno, passa agora a ser centrado no professor e na classe. Conforme a autora o objetivo do apoio ao professor, é dar um suporte aos alunos com NEE, sem desconsiderar o trabalho com os outros alunos. Os fundamentos desta nova concepção são lançados por Porter (1991,1997 apud SANCHES 2011) que preconiza que o professor de apoio educativo tem um amplo leque de atribuições, sendo inclusive um mediador entre a gestão da escola, os professores, os pais, os técnicos da educação, da saúde e com o próprio aluno.

Cunha (2011) observa que mesmo diante de propostas inclusivas e da necessidade de um mediador atuando para ajudar o professor, nem sempre isso é possível, impondo-se à prática pedagógica limites que só serão superados pelo amor e pelo preparo profissional de quem atua.

CAPÍTULO II – O AUTISMO: CONHECER PARA INCLUIR

CAPÍTULO II – O AUTISMO: CONHECER PARA INCLUIR

“A explicação, é claro, é necessária à compreensão intelectual ou objetiva. Mas é insuficiente para a compreensão humana. (...) Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade.”

Edgar Morin

Neste ponto faz-se necessário repensar o conceito de inclusão, para clarificar como se dá o processo de inclusão da pessoa com autismo em salas do ensino regular. Sanches (2011) traz um conceito bastante amplo, definindo educação inclusiva como

Uma caminhada com avanços e recuos, com obstáculos a vencer, e não algo acabado, o ‘farol’ da participação ativa de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um. É olhar fundo para cada pessoa, apostando na essência do ser e não nas aparências. (2011, p. 137)

Ainscow e Ferreira (2003, p.107) traz o conceito de inclusão oferecido pelo Centro de Estudos em Educação Inclusiva (CSIE) que define inclusão como “crianças – com ou sem deficiências ou dificuldades – aprendendo juntas no sistema regular de ensino, inclusive pré-escola, escolas regulares e universidade, com uma rede de apoio apropriada para responder às suas necessidades”.

Carneiro (2011) define Educação Inclusiva como um

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades (p. 29).

Corroborando com essa linha de pensamento Ramos (2010) assevera que

a inclusão, em termos gerais, constitui uma ação ampla que, sobretudo em países onde há diferenças sociais muito grandes, propõe uma educação com qualidade para todos. Na idéia de “todos” incluem-se também as pessoas com deficiência. (p. 9).

Contribuindo com a revisão da literatura, Correia (2001) faz uma trajetória conceitual da segregação, passando pela integração para chegar a inclusão, definindo inclusão como o “Fazer parte de um todo (Implica o desenvolvimento de um sentido de comunidade onde, em apoio mútuo, se fomenta o sucesso escolar para todos os alunos)” (2001, p. 127).

Sanches (2011) cita a Declaração de Salamanca (1994) que traz à tona o princípio fundamental das escolas inclusivas assinada em um documento por 92 países e 25 organizações internacionais e compreende todas as atribuições da escola inclusiva:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem [...] adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.11-12).

Não obstante tantas definições e diretrizes trazidas por diversos autores, estudiosos, e documentos sobre a inclusão, esta temática ainda necessita de um aprofundamento teórico que descortine os entraves para a efetivação da inclusão.

1. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: BREVE REVISÃO DO CONCEITO

Os conceitos de Transtorno do Espectro do Autismo, psicose e esquizofrenia se confundiram durante muitos anos, o que atualmente foi superado.

Na revisão da literatura encontramos diversas concepções acerca do autismo. Bosa (2002), além de registrar diferentes conceitos constatou que há uma confusão até mesmo sobre a grafia da palavra autismo. O termo é encontrado grafado com “A” maiúsculo e “a” minúsculo, com e sem artigo precedendo o vocábulo. Observa diferentes conceitos como síndrome comportamental, síndrome neuropsiquiátrica, neuropsicológica, como transtorno invasivo do desenvolvimento, transtorno global do desenvolvimento, transtorno abrangente do desenvolvimento, transtorno pervasivo do desenvolvimento, psicose infantil e pós-autismo.

Orrú (2012, p.1) faz uma exposição do conceito atual do autismo. “Autismo é uma palavra de origem grega (autós), que significa por si mesmo. É um termo usado, dentro da

psiquiatria, para denominar comportamentos humanos que se centralizam em si mesmos, voltados para o próprio indivíduo.”

Acerca do conceito de autismo Cunha (2013, p. 23) afirma que se trata de uma síndrome complexa que varia em grau de intensidade e de incidência dos sintomas, e por apresentar heterogeneidade há mudanças no seu diagnóstico, e inclusive da nomenclatura que passou recentemente para “Transtorno do Espectro Autista”.

No manual de normas e técnicas do Ministério da Saúde (2013) notamos a exposição do nascimento do Transtorno do Espectro do Autismo e as diferentes concepções sobre o transtorno. O relato expõe que as primeiras descrições do transtorno que hoje é designado de Transtorno do Espectro do Autismo infantil ou transtorno autista, foram apresentadas nos anos de 1940 por dois médicos: Leo Kanner, médico de origem Austro-Húngaro que emigrando para os Estados Unidos em 1924, torna-se chefe do serviço de psiquiatria infantil do Johns Hopkins Hospital de Baltimore e Hans Asperger, médico de Viena.

Kanner dedicou-se por mais de 30 anos ao estudo e à pesquisa de crianças que apresentavam comportamentos estranhos e peculiares, caracterizados por estereotípias, associados a outros sintomas somando-se a profunda dificuldade de estabelecer interações interpessoais. Kanner faz uso da noção de “Transtorno do Espectro do Autismo” utilizada originalmente por Eugen Bleuler como um dos principais sintomas da esquizofrenia, publicando em 1943, uma descrição do caso das onze crianças, por ele estudadas que evidenciavam fortes características de distúrbio do desenvolvimento, e diagnosticou de “autismo extremo, obsessividade, estereotípias e ecolalias”. Em seu relato Kanner faz uma extravagante observação sugerindo que as características dos filhos tinham origem no relacionamento com os pais.

Nos relatos de Orrú (2012) e Bosa (2002) encontramos o registro das autoras sobre a conclusão das pesquisas de Kanner, que declarou a necessidade da continuação dos estudos sobre o Autismo em busca de “critérios concretos” sobre os componentes constitucionais da reatividade emocional e propôs que novas expectativas fossem estudadas por meio da bioquímica.

Após a publicação do texto de Kanner, com um intervalo de um ano, é divulgado um artigo intitulado “Psicopatia autística na infância” escrito por Hans Asperger, médico de Viena. Semelhantemente usou o termo “Autismo”, originalmente usado por Bleuler, para descrever quatro crianças que apresentavam o transtorno na interação com o ambiente a seu

redor, contudo mostravam às vezes um alto nível no desenvolvimento de pensamento e atitudes.

O Ministério da Saúde (2013) dando continuidade ao relato dos fatos históricos, ressalta que ao contrário dos casos de Kanner, que demonstravam ter boas relações com os objetos, as crianças observadas por Asperger teriam dificuldades nas relações tanto com as pessoas quanto com os objetos. Nos seus estudos Asperger associou tais problemas a uma deficiência biológica, especialmente genética.

O artigo de Asperger, escrito em alemão, só ficou conhecido no final de 1980, ao contrário do artigo de Kanner, que se populariza progressivamente. No final da década de 1950, Kanner dá ênfase aos fatores de ordem psicológica ou ambiental, em detrimento dos orgânicos, só retornando a esses, na década de sessenta.

Lorna Wing publicou no início dos anos oitenta um artigo sobre a síndrome descrita por Hans Asperger em 1944, e defendeu que tanto o Transtorno do Espectro do Autismo quanto aquela síndrome tinham os mesmos sintomas, tais como ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas, que deixavam de ser flexíveis para tornarem-se estereotipadas e repetitivas. Seu artigo contribuiu para que a “Síndrome de Asperger” fosse incorporada à classificação psiquiátrica nos anos de 1990, fortalecendo gradualmente a noção de *continuum* ou “espectro do autismo”

De acordo com Bosa (2002, pag.29) a questão do conceito do autismo é controvertida e suscita várias indagações e polêmicas. Verificam-se disparidades com relação à distinção entre autismo, psicose e esquizofrenia. A autora corrobora explicitando “que a concepção de autismo como psicose ou como transtorno de desenvolvimento depende do sistema de classificação empregado, o qual, por sua vez, traz implícitas concepções teóricas diferentes sobre o desenvolvimento infantil”. Bosa (2002, p. 30) considera que o que vale a pena trazer à tona é “a mudança na forma de conceber o autismo”, anteriormente visto como doença e passando a ser visto atualmente como síndrome, ou seja, um conjunto de sintomas que segundo a autora “identifica um perfil comportamental com diferentes etiologias”, tendo em comum uma “triade de comprometimentos” (2002, p. 31).

Deparamos-nos com a entusiasta citação de Surian (2010), que contribui afirmando que através das numerosas pesquisas de psicólogos e neurocientistas, o autismo passou a ser uma importante ferramenta para o estudo da mente e os mecanismos do desenvolvimento.

Conforme Gilberg (1990 apud ORRÚ 2012, p. 23) o autismo é considerado uma “síndrome comportamental com etiologias múltiplas e curso de um distúrbio de desenvolvimento”. Bosa (2002) afirma que há alteração entre a análise clínica do autismo, da psicose e da esquizofrenia.

As primeiras edições da CID não fazem qualquer menção ao autismo, a oitava edição o traz como forma de esquizofrenia, e a nona agrupa-o como psicose infantil. A partir da década de 80, assiste-se a uma verdadeira revolução paradigmática no conceito, sendo o autismo retirado da categoria de psicose na DSM- III e no DSM-III- R [...] (BOSA, 2002, p. 28).

Cunha (2014) na elaboração de informações sobre a o Autismo, disponibiliza o conceito de autismo que configura no manual de diagnóstico, o CID 10. definindo o autismo como um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. O manual apresenta os seguintes distúrbios com quadros autísticos: Síndrome de Asperger, Autismo Atípico, Transtorno de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

Síndrome de Asperger: difere do autismo clássico principalmente por não ocorrer deficiência mental, atraso cognitivo e considerável prejuízo na linguagem.

Autismo Atípico: esta categoria deve ser usada quando existe um comprometimento grave e global do desenvolvimento da interação social, da comunicação verbal e não verbal, e a presença de estereotípias de comportamentos, interesses e atividades, não satisfazendo os critérios para a classificação de Transtorno Autista, em vista da idade tardia de seu início.

Transtorno de Rett: proveniente de causas desconhecidas e com severa deficiência mental. É relatado até o momento apenas em crianças do sexo feminino.

Transtorno Desintegrativo da Infância: é muito mais raro que o autismo, com sintomas semelhantes ao de Rett, mas incidindo predominantemente em meninos, geralmente acompanhado de deficiência mental. Cunha (2014, p.21-22)

No Brasil, conforme a Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Há um tipo de transtorno que precisa ser diferenciados do autismo: a Síndrome de Asperger. Conforme afirma Camargo Júnior (2013, P. 41) “a Síndrome de Asperger (SA) é considerada hoje uma síndrome comportamental que, pela Classificação Internacional de Doenças – 10ª. Revisão (1), faz parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (CID10: F84), junto com o Autismo Infantil (AI) e outros Transtornos deste grupo.” O autor relata que a SA foi denominada de “psicopatia autística” pela primeira vez pelo pesquisador Hans Asperger. De acordo com o autor, o conceito atual é de Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento (TEAAF) tanto para o SA, quanto o próprio TEAAF, não SA. O autor prossegue citando aspectos característicos da síndrome.

A pessoa que tem SA não apresenta os clássicos atrasos no desenvolvimento como ocorre com o AI, fato que gera uma identificação mais tardia, [...] esse indivíduo será classificado como tendo Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento (CID-10: F-84-8) e não SA (CID-10:F84-5). (2013, P. 41)

De acordo com o Ministério de Saúde (2013) o autismo deixa de fazer parte do grupo das “psicoses infantis”, passando a ser considerado um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID), desde a década de oitenta, e denominado na quinta versão do DSM (DSM-V), lançada em 2013, de “Transtornos do Espectro do Autismo”, localizados no grupo dos “Transtornos do neurodesenvolvimento”. Nas classificações mais difundidas, a CID 10, da Organização Mundial da Saúde (1992) e o DSM-IV, da Associação Psiquiátrica Americana (1994), são descritos, outras síndromes e transtornos, além do autismo, como a síndrome de Asperger, a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo, e os quadros atípicos ou sem outra especificação.

Dessa forma, apesar do movimento em favor da inclusão, crianças e adolescentes com autismo continuam sendo alvos de inquietações pelos professores, coordenadores, e profissionais de apoio acerca dos métodos que devem usar para desenvolver relações sociais comuns.

Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo _ aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. (BOSA, 2002, P. 37)

2. PREVALÊNCIA E ETIOLOGIA

Orrú (2012) postula que há contestações entre as hipóteses causais do Autismo. Diversos cientistas têm investigado a etiologia, desde causas psicológicas, disfunções cerebrais e alterações de neurotransmissores e fatores ambientais, como definidores da doença, até os de natureza genética, sendo estes analisados mais recentemente.

De conformidade com Wing (1996 apud BOSA 2002), as taxas de prevalência variam, a partir de estudos epidemiológicos, sendo estas de aproximadamente 2 a 3 até 16 em cada 10 mil crianças. No Brasil há incongruências nos estudos de Bosa (2002) e Orrú (2012), acerca do número de pessoas afetadas pelo autismo. Os dados citados por Bosa (2002), coletados pela Associação Brasileira de Autismo, em 1997, apontam a existência de 600 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo, considerando apenas a forma típica da síndrome; paradoxalmente, os dados citados por Orrú (2012), baseado na proporção internacional, apontam a possibilidade de existirem, no Brasil, de 75 mil a 195 mil pessoas afetadas pela síndrome do autismo.

3. CARACTERÍSTICAS E PECULIARIDADES

Em Camargos Júnior (2013, p.41) encontramos a menção de aspectos diferenciadores entre o autismo clássico e a Síndrome de Asperger

Síndrome de Asperger é um transtorno do espectro autístico em que, na história pregressa, não há o grau de atraso no desenvolvimento psíquico, presente no autismo clássico [...] como o prejuízo ou ausência de fala, o do uso do pronome “Eu” na idade esperada, no uso de sinais sociais, no uso da atenção compartilhada. Na SA há frequentemente, interesses em assuntos extraescolares específicos e transitórios.

Cunha (2011) acentua que o autismo apresenta um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.

Em Surian (2010), temos uma explanação detalhada desta tríade: a interação social não é adequada em relação às capacidades esperadas com base na idade cronológica, o que impede o desenvolvimento de amizades íntimas, contudo não impedem o desenvolvimento de relacionamentos duráveis e intensas relações de apego com algumas pessoas, como por exemplo, os pais. Com relação à área de desenvolvimento social o DSM IV apresenta as seguintes características: 1. anomalias nos comportamentos não verbais que regulam as interações sociais; 2. Falta de desenvolvimento de relacionamentos adequados com outros indivíduos da mesma idade; 3. Falta de tentativas de compartilhamento de experiências, prazeres e interesses; 4. Falta de reciprocidade social e emotiva

O autor observa que não faz parte do comportamento das crianças autistas, a afetividade, sendo raras as demonstrações ou não existe de forma alguma, como por exemplo, procurar ou oferecer consolo à mãe.

Dando continuidade à sua explanação, Surian (2010) cita a carência de comunicação que é peculiar ao autismo, prevista também no DSM. Observa-se: 1. Retardo ou falta total de linguagem expressiva; 2. Dificuldade para iniciar ou continuar uma conversa; 3. Uso repetitivo ou anômalo da linguagem; 4. Falta de jogos de fantasia ou de imitação típicos do nível evolutivo. Algumas crianças autistas nunca iniciam uma conversa se não forem antes estimuladas para tal atividade. Conforme o autor citado, uma característica peculiar ao autista é a ecolalia, termo usado pelos psiquiatras para definir o uso estereotipado e repetitivo da linguagem.

Ainda de acordo com os manuais de diagnóstico, divulgados pelo MEC/SEESP (2010) a Síndrome de Asperger se diferencia do autismo por não haver retardo, *déficits* significativos da linguagem ou do desenvolvimento cognitivo.

Na abordagem de Surian (2010) o terceiro aspecto da tríade são os interesses e as atividades lúdicas. De acordo com o autor a ausência de jogos de fantasia no segundo ano de vida é um dos primeiros sintomas claros do autismo. Segundo o DSM, devem ser observados, pelo menos quatro aspectos, para que o diagnóstico do autismo seja confirmado: 1. Interesses estereotipados e muito restritos; 2. Aderência inflexível a rotinas ou rituais disfuncionais;

3. maneirismos motores e movimentos estereotipados; 4. Interesse intenso e persistente por partes de objetos. A criança autista geralmente sente-se confortável ao executar as mesmas atividades, seguindo exatamente a mesma rotina diária. Essa dinâmica pode socialmente marginalizá-la, impedido-a de adquirir novos conhecimentos, por outro lado as rotinas assumem a função calmante fundamental.

Crianças autistas apresentam muitas vezes os vários distúrbios de alimentação, em casos extremos, são forçadas a se alimentarem, conforme afirma Surian (2010). Algumas manifestam terror de certos ruídos e objetos em movimentos.

Bosa (2002) descreve diferenças e similaridades entre as descrições de Kanner e de Asperger. A autora ressalta pontos relevantes que foram observados por Asperger (1944) relativos às peculiaridades das crianças com autismo, como por exemplo, a dificuldade destas crianças fixarem o olhar; destacando, no entanto o olhar periférico e breve, como também os gestos carentes, salientando mais a forma inapropriada de aproximar-se das pessoas, do que o extremo retraimento social descrito por Kanner.

Cunha (2011) corrobora citando algumas peculiaridades da criança autista que pode direcionar o professor na prática pedagógica. Por exemplo, ela aprende de forma singular, pois há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre geram conhecimento; desta forma o autor aconselha que os professores foquem o processo de aprendizagem e não os resultados, porque eles podem demorar a surgir, sugerindo que os professores organizem atividades que tenham funcionalidade. O autor afirma ainda que a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena, contudo o educador persistente poderá observar resultados mais cedo ou mais tarde.

Bosa (2006 apud BOSA e HOHER 2009) destaca a singularidade de cada pessoa, ou seja, também nas crianças com autismo percebem-se variações nas características dos sintomas e no desenvolvimento. A autora ressalta a importância de se olhar para as potencialidades e não apenas para as suas limitações, dessa maneira “a abordagem educacional deve envolver um trabalho de “alfaiate”, cujas estratégias levem em conta a singularidades de cada aluno”. (2009, p.191).

Ainda em Bosa (2006) apresenta-se a premissa que o cerne da questão não é apenas verificar a presença de habilidades ou comprometimentos, e sim observar a frequência, intensidade e amplitude de contextos.

4. INTERVENÇÕES PSICOEDUCATIVAS E COMPORTAMENTAIS

Após a polêmica descrição dos conceitos e causas do autismo, iremos finalmente abordar o que a literatura apresenta acerca dos programas de intervenções. Como ressalta Mendes (2006 apud CUNHA 2013) “a história da educação inclusiva nos remete a questionamentos acerca da melhor forma de ensinar a nossos alunos.” (CUNHA 2013, p.40).

Chiote (2013) deduz que as intervenções no Autismo estão diretamente relacionadas com os campos de estudo que estão divididos em duas áreas: A médica e área da psicologia. A autora pontua que na área médica, as intervenções são baseadas a partir de uma base genética ou neurológica apoiando-se em estudos de causas orgânicas. Na área da psicologia as intervenções se concentram nas abordagens comportamentalista, cognitiva ou psicanalítica que apresentam diferentes caminhos.

Chiote (2013) descreve as abordagens, dentro da psicologia, ressaltando os seguintes aspectos:

A abordagem comportamentalista é pautada no princípio da análise experimental do comportamento nos estudos da aprendizagem [...] envolvendo o treinamento individual, sequenciado e progressivo de habilidades com a aplicação de esquemas de reforço.

A visão cognitivista [...] defendem que a criança com Autismo [...] não possui uma “teoria da mente”, afetando seu comportamento social nos padrões de interação social e simbolização. (LAMPREIA 2004 apud CHIOTE 2013, p. 16)

Na abordagem psicanalítica, o Autismo infantil é compreendido a partir da falta de algo que a criança não recebeu devido a falhas nas funções do Outro primordial. (VASQUES 2006 apud CHIOTE 2013, p. 17).

Descreveremos inicialmente o estudo de Surian (2010) a respeito desta temática. O autor afirma que as melhores condições de intervenções educativas são programadas por profissionais da área de psicologia e neuropsiquiatria, contudo em sua ótica, e contrariando as hipóteses causais iniciais sobre o autismo, é imprescindível a participação dos pais, como também a presença ativa de educadores e profissionais da área da saúde, que conjuntamente estabeleçam diretrizes para buscar a reabilitação da criança autista. O autor assevera não haver cura para o autismo, entretanto existem técnicas e atividades educativas que poderão se bem aplicadas, propiciar à criança uma vida melhor.

De conformidade com Surian (2010) a escolha do tipo de intervenção vai depender de alguns fatores, como por exemplo, do que é oferecido nas instituições próximas, o custo

financeiro para chegar à instituição que oferece a intervenção, e principalmente de uma análise criteriosa dos resultados empíricos das técnicas de intervenções que são apresentadas. O autor também adverte para a necessidade de uma avaliação médica que possa constatar as condições positivas do aluno, na esfera médica, psicológica e comportamental. De acordo com o autor o diagnóstico colhido será um indicador útil para constatação se a criança está sendo tratada com profissionalismo, através de um programa de intervenção apropriada. Ainda em Surian (2010) temos a lista de informações desejáveis para se obter o perfil da criança

Um exame das condições médicas gerais (esse exame é direcionado para apurar a presença de eventuais dores e doenças físicas);
Um exame das funções mentais direcionado para estabelecer, também com instrumentos objetivos (testes padronizados), a presença e a magnitude do retardo mental e do déficit nas capacidades perceptivas, motoras e cognitivas;
Um exame das capacidades de linguagem na esfera de expressão e de compreensão;
Uma avaliação das habilidades sociais, de comunicação e lúdicas.(SURIAN, 2010, p.101).

Silva (2012) discorre sobre algumas técnicas de intervenção para crianças com autismo, que são as seguintes: Tratamento Psicoterápico, Tratamento de Sintomas de Traços Autísticos, e Tratamento medicamentoso. Sobre estas técnicas a autora faz as seguintes proposições: O Tratamento Psicoterápico baseia-se no desenvolvimento de comportamentos funcionais e redução dos comportamentos inadequados. Conforme a autora esta técnica propicia a reorganização das áreas do cérebro tornando-as mais funcionais, ajudando o indivíduo a realizar tarefas que não realizava antes, desde que treinados para isso.

Dentre as técnicas de intervenção que se baseiam na modificação do comportamento, vemos na revisão da literatura, abordada por Orrú (2012), o Método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication hadicapped Children) – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Deficts relacionados à Comunicação. Sendo este, atualmente, um dos métodos utilizados no Brasil e no mundo por instituições que seguem a abordagem da teoria comportamental. Conforme os relatos de Orrú (2012, p. 61), “esse método é considerado um programa educacional clínico com uma prática psicopedagógica.[...] O ambiente é totalmente manipulado [...] visando ao desaparecimento ou à redução de comportamentos inadequados a partir do reforço positivo.” Conforme Orrú (2012) o TEACCH apesar de ser uma forma de intervenção eficaz para as modificações de

comportamentos, dirige o aprendiz ao condicionamento por meio de atos de recompensas ao sucesso, e atos de reprovações pelo fracasso.

Nos relatos sobre as técnicas de intervenção para crianças com autismo direcionadas para a redução dos comportamentos inadequados, observamos semelhanças na descrição da técnica de Tratamento de Sintomas de Traços Autísticos em Silva (2012, p. 216). “A metodologia consiste em modificar os comportamentos inadequados, substituindo-os por outros mais funcionais [...]. Isso envolve [...] premiá-la e elogiá-la a cada comportamento realizado de forma adequada.”. A autora assevera que, conforme as dificuldades apresentadas pela criança o profissional deverá seguir algumas etapas, que são: apoio físico, apoio leve, apoio verbal e apoio gestual, até o momento em que a criança apresente condições de realizar a atividade sem o apoio deste profissional.

O Tratamento medicamentoso segundo Silva (2012) é uma forma de amenizar os sintomas apresentados no espectro do autismo, ajudando a tranquilizar a criança e conter as estereotipias, irritabilidade, hiperatividade, comportamentos repetitivos e outros, dessa forma possibilita à criança compartilhar momentos. Do ponto de vista da autora, o tratamento medicamentoso, faz com que sejam possíveis outras intervenções clínicas complementares tais como a terapia comportamental, fonoaudiológica e psicopedagógica. Este tratamento é também conhecido, de acordo com Surian (2010) como Terapias farmacológicas.

A lista de intervenções é acrescida por Surian (2010), que discorre sobre Psicoterapia e outras intervenções, tais como: Treinamento de integração auditiva, Musicoterapia, Terapias com animais, Escolas Especiais, Patterning, Reduzir a agressividade e a autolesão, Melhorar as capacidades comunicacionais, Sistemas de codificação alternativos à linguagem oral, Ensinar a comunicar, Melhorar as capacidades sociais, Estereótipos, jogo e imaginação. Antes de fazer uma explanação sobre os tipos de intervenção, Surian (2010) afirma que estas não produzem a cura do autismo, mas auxiliam as pessoas com autismo, minimizando a tristeza e angústia, como também ajudam o desenvolvimento, a autonomia e a integração social da criança.

No entender de Surian (2010), algumas intervenções não apresentam dados comprobatórios suficientes para que seja analisada sua eficácia como, por exemplo, o Treinamento de integração auditiva, e a Patterning cujos benefícios não são comprovados. A primeira é realizada em crianças com autismo que apresentam anomalias na percepção auditiva, sendo as crianças expostas a audição de gravações que contém sons modulados eletronicamente; no entanto Surian (2010) afirma que: “Permanece controvertida tanto a

necessidade desses sons particulares, quanto a afirmação de que a hipersensibilidade auditiva é prognóstico significativo do sucesso obtido com a integração auditiva”. (2010, p.113). A segunda é composta por atividades que deveriam estimular vários canais sensoriais, favorecendo o desenvolvimento de áreas neurais e circuitos cerebrais.

Algumas das intervenções listadas acima, promovem de acordo com Surian (2010), as interações, e também um efeito calmante possibilitando às crianças com autismo exercitarem as capacidades sociais. A Musicoterapia e as Terapias com animais, são intervenções citadas pelo mesmo autor com o foco de continuar elucidando as intervenções que podem ser realizadas no espaço familiar com bichinhos de estimação, com ajuda de terapêutico ou não, e propiciam à criança também tranquilidade.

Surian (2010) afiança que as intervenções devem ter ao mesmo tempo vários objetivos atendendo as necessidades específicas, ou seja, ligadas diretamente à tríade sintomática, embora em alguns casos seja prioridade utilizar atividades para reduzir a agressividade e a autolesão.

As intervenções concernentes à melhora das capacidades comunicacionais devem, conforme constata Surian (2010, p.116) ser analisadas com muita cautela.

As crianças não aprendem as regras gramaticais por condicionamentos (nem clássicos, nem vigentes), isto é, baseando-se somente na experiência repetida de associações entre estímulos diversos ou entre estímulos e respostas. Suas rápidas aquisições das regras gramaticais nos fazem pensar em mecanismos especializados.

Ainda acerca da singularidade nas capacidades comunicacionais das crianças com autismo, Chiote (2013) referencia-se a Bosa (2002, p. 34), quando diz que:

[...] a forma como comunicam suas necessidades e seus desejos não é imediatamente compreendida, se adotarmos um sistema de comunicação convencional. Um olhar mais cuidadoso e uma escuta atenta permitem-nos descobrir o grande esforço que essas crianças parecem desprender para lançar mão de ferramentas que as ajudem a ser compreendidas. (2002,p.34)

Em Orrú (2012, p.64-65) perscruta-se a problematização desta temática, ressaltando que o modo de pensar a função comunicativa da linguagem em uma perspectiva comportamental, “ensejou a possibilidade da criação de sistema de comunicação não verbal

para as pessoas com deficiência em relação ao desenvolvimento da linguagem falada, tais sistemas de comunicação são os que proporcionam expressão por meio de símbolos distintos da fala funcional de quem se comunica, sendo classificados em sistemas de comunicação sem ajuda e sistemas de comunicação com ajuda”.

A autora enfatiza que as abordagens educacionais têm se restringido à visão behaviorista, centradas nos aspectos comportamentais, não privilegiando os conceitos referentes aos estados mentais, e as relações sociais próprias do ser humano.

Chiote (2013) chama a atenção para se ressaltar mais essas crianças na interação com o meio considerando o papel constitutivo do outro. A autora faz referência aos estudos de Vigotsky (1997) sobre o desenvolvimento da criança com autismo.

O trabalho na zona de desenvolvimento proximal do aluno é concebido como um espaço de contato social em que se compartilham os conhecimentos de quem aprende com os de quem, de uma posição mais vantajosa, aproxima seus saberes com a finalidade de contribuir na aquisição das aprendizagens. (SÁNCHEZ-CANO, 2011, p. 543).

Corroborando com essa questão, Evans (1994) discorre sobre a teoria Vygotskiana relatando que algumas importantes questões sobre o processo de ensino aprendizagem para crianças com NEE podem ser compreendidas à luz das ideias de Vygotsky. O autor traz à tona o conceito, criado por Vygotsky, de Zona Proximal de Desenvolvimento – ZDP especificando que em determinado estágio de seu desenvolvimento, uma criança pode resolver uma certa gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais experientes, pois nesse momento não sabe fazê-lo independentemente.

Orrú (2012) também refere estudos de Vigotsky, propondo outro parâmetro do processo de desenvolvimento, a partir das bases conceituais da linguagem que têm como premissa básica inserir o outro no processo de aprendizagem, por meio da ação mediadora.

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.(VYGOTSKY 1987 apud ORRÚ 2012, p. 99).

Ainda em Orrú (2012) se perquire aspectos essenciais da concepção de Vigotsky para a educação de autistas, afirmando a importância de uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos. A autora destaca a necessidade do confronto de situações cotidianas para que os conceitos sejam adquiridos e internalizados, momento que deverão ser captados pelo professor sensível ao aprendizado de seu aluno, quer sejam conceitos simples ou mais complexos; e retoma a questão de reorganizar a educação do aluno com autismo pela perspectiva do desenvolvimento da linguagem, em detrimento da abordagem behaviorista em que o condicionamento operante é demonstrado através do ensino direto de conceitos, alcançado pelo aluno de forma mecânica e inconscientemente.

Observa-se também em Bosa e Hoher (2009) a preocupação com a temática do desenvolvimento da linguagem. A autora afirma que é fundamental o conhecimento sobre o processo evolutivo da criança, pois ocorre que muitos pais por inexperiência acerca do desenvolvimento infantil não reconhecem os comprometimentos sociais no primeiro ano da criança, e em geral só a partir do segundo ano é que verificam que a criança raramente busca ou chama pelo adulto para se relacionar e compartilhar suas experiências, como por exemplo: “virar a cabeça em direção ao adulto, quando chamado pelo nome; apontar (como forma de fazer “comentários” e não para pedir coisas)” (2009, p.193), nesse caso a autora chama a atenção dos pais e profissionais para a natureza da comunicação, especificamente a ausência da espontaneidade e reciprocidade, essa habilidade conforme Bosa e Hoher (2009, p.193) é denominada de “atenção compartilhada” e servirá de parâmetro na observação do desenvolvimento de uma criança com autismo. Diante desse aspecto a autora adverte: “o diagnóstico de autismo pode ser enganosamente descartado com base na premissa de que a criança é “comunicativa”, sem que se leve em conta a natureza da comunicação” (2009, p.193).

Alguns métodos têm o objetivo de auxiliar a criança com autismo a desenvolver suas habilidades sociais para se relacionar com os outros, entre eles estão o Programa *Son-Rise* e o Método *Floortime*.

A história do Programa *Son Rise* começou na década de 70, nos Estados Unidos, quando Bears e Samahria Kaufman viram o seu filho, Raun Kaufman, na altura com 18 meses, ser diagnosticado com autismo severo. Na época, o autismo era considerado uma doença mental, o prognóstico que lhes apresentavam era de que Raun nunca seria normal e o destino proposto - já que o consideravam “irrecuperável”- era ser internado em uma

instituição. Bears e Samahria não aceitaram esta “sentença” que lhes apresentavam de um Raun que nunca seria de outra forma. Com o objetivo de o trazerem para o seu mundo, entenderam que teriam primeiro de entrar no mundo dele, para lhe captar a atenção, conquistar a confiança e criar uma relação.

Segundo o *Autism Treatment Center of America* (1974, p.1) o Programa *Son-Rise* foi criado por pais, e visa o desenvolvimento ‘social’ “como a questão mais importante para se trabalhar com as crianças com autismo.” Os autores do método, afirmam que as crianças que têm a oportunidade de participar desse Programa passam de um estágio desprovido de comunicação para outro, onde usam a comunicação verbal e frequentemente também demonstram afeto. De acordo com o *Autism Treatment Center of America* (1974, p. 01) “à medida que a criança se desenvolve, encontra outros grupos de habilidades para adquirir. Por exemplo: habilidades de auto-ajuda, cognitivas, motoras grossas e finas.” Os autores asseveram que após conquistadas as habilidades sociais, o próximo passo do Programa é criar um currículo social para a criança, com metas específicas onde pouco a pouco vá conquistando o êxito social comprovado através do contato visual interativo, habilidades de conversação, interação com os amigos, flexibilidade e espontaneidade que ajudará a criança a se desenvolver em direção a cada novo nível.

De acordo com o *Autism Treatment Center of America* (1974, p. 1) “existe uma progressão do desenvolvimento desde as habilidades muito básicas até as mais avançadas”. A criança com autismo deverá percorrer 5 estágios, sendo que o Estágio 1 foca nas habilidades sociais básicas, contato visual e comunicação não-verbal os Estágios 2 e 3 nas habilidades intermediárias, que são a comunicação e o período de atenção compartilhada e os Estágios 4 e 5 nas habilidades sociais avançadas, que denotam a necessidade de Flexibilidade - um atributo profundamente necessário para que seja possível o desenvolvimento de relações sociais.

Tolezani (2010) tecem algumas considerações importantes sobre o Programa *Son-Rise*, acentuando a importância de que o mediador fique atento aos sons produzidos pela criança na tentativa de se comunicar e dar sentido a estes sons, repetindo palavras significativas e repetindo a ação, e celebrando as suas tentativas de falar aquela palavra. A autora também chama atenção para a necessidade de manter a atividade atrativa, com objetivo de manter a atenção compartilhada por mais tempo.

Conforme Piacentini (2013) o desenvolvimento pode ser avançado ao longo da vida. O mais importante é despertar na criança o prazer de aprender, explorando a espontaneidade e

iniciativa da criança Dessa forma afirma que o método “*floortime*” estabelece estratégias para que a criança através de atividades variadas alcance metas, aprenda a processar dificuldades, tolerar frustração, e ser mais alerta e consciente, como por exemplo, ter mais flexibilidade, tomar iniciativa, manter sequências por mais tempo com mais ações complexas e, se comunicar usando o seu corpo, gestos, linguagem de sinais e verbalização, como também aprenda a encontrar maneiras para resolver problemas. Isto requer, de conformidade com Piacentini (2013) “uma base forte de tratamento que fornece a estrutura para maximizar o desenvolvimento da criança. A partir desta base, outras intervenções podem ser integradas” (2013, p.1).

Nesse ponto nos reportamos a Chiote (2013) que centrando seus estudos em Kupfer (2007) e Vasques (2006) a partir da abordagem psicanalítica enfatiza a escolarização como uma alternativa terapêutica pois,

[...] mais que um exercício de cidadania, ir à escola, para as crianças com psicose infantil e Autismo poderá ter um valor constitutivo, onde, a partir da inserção escolar seja possível uma retomada e reordenação da estruturação psíquica do sujeito. (CHIOTE 2013, p. 17).

Bosa (2006) faz algumas importantes considerações sobre que tipo de intervenção psicoeducacional é a mais efetiva, observando que a escolha não é tão simples e recomenda que se deve atentar para o embasamento empírico das diferentes intervenções “Ainda que algum tipo de melhora possa ser demonstrado em diferentes estudos, os resultados devem ser interpretados com cautela uma vez que estudos metodologicamente bem controlados são muito raros”(2006, p. 52).

5. INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM SALAS REGULARES

A temática da inclusão torna-se mais complexa, quando se diz respeito à inclusão de estudantes com autismo, por tratar-se de crianças que possuem o desenvolvimento dos processos básicos (percepção, memória, linguagem e sua relação com a organização cerebral) diferente dos demais alunos, isso gera uma resistência nos profissionais ligados à educação. Segundo Cordié (1996, p.183), esses alunos não funcionam conforme os esquemas habituais, eles desconcertam, eles inquietam e induzem a atitudes de rejeição.

Bosa e Batista (2002) consideram que:

Em meio à diversidade de teorias e desconhecimento sobre o assunto, surgem controvérsias, e mesmo verdadeiras polêmicas principalmente, sobre o diagnóstico e formas de intervenção. [...], compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re)visão contínua sobre nossas crenças, valores, e conhecimentos sobre o mundo, e, sobretudo, sobre nós mesmos. (2002, p. 11-12).

Bosa e Hoher (2009) acrescentam que acerca de inclusão de alunos com autismo, alguns professores em estudo exploratório, “manifestaram uma tendência a centralizar suas preocupações em fatores pessoais, como por exemplo, medo e ansiedade à sintomatologia da criança”. Os autores destacam que entre os principais temores estava a dúvida de como lidar com a agressividade do aluno, sendo que esta não é uma característica padrão de autismo. O surgimento de atitudes agressivas vai depender de uma variedade de fatores, o que remete, na ótica destes autores à necessidade do conhecimento do funcionamento do aluno a partir de bases teóricas que fundamentem as suas reais características. “O foco desloca-se do “sujeito” que precisa ser “modificado” para o ambiente que precisa ser “transformado” para acolher as particularidades desse sujeito”. (BOSA & HOHER, 2009, p. 200).

Os autores citados acima ressaltam que muitas vezes a agressividade surge a partir de uma incompatibilidade do aluno com a atividade solicitada, ou seja, por não estar em condições de realizar determinada atividade o aluno demonstra sua frustração tornando-se agressivo. Isso comprova que é imprescindível que o professor tenha um profundo conhecimento acerca do autismo e também um conhecimento específico das capacidades do seu aluno, naquele momento. Ainda em Bosa e Hoher (2009, p.201) encontramos a assertiva que os comportamentos de autoagressão podem estar associados aos déficits cognitivos e de linguagem. Os autores contribuem notando que o trabalho pedagógico inclusivo para ser efetivo, deve ser direcionado para o potencial do aluno, “transformando limitações em desafios”.

Segundo Piauilino (2008) existem dois tipos de teorias para explicar a causa da autoagressão, são elas fisiológica e social. A primeira teoria apresenta para a autoagressão as seguintes características: 1. A liberação de betaendorfinas no cérebro da pessoa com autismo, proporcionando um tipo de prazer interno; 2. tipo de crise convulsiva; 3. Infecção no ouvido médio levando a pessoa com autismo a bater na cabeça ou no ouvido; 4. Desejos não

realizados (insatisfação ou frustração); 5. Estimulação sensorial. O autor continua descrevendo também o que dizem as teorias sociais para explicar o comportamento de autoagressão, tais como: alguns indivíduos apresentam este tipo de comportamento para receber atenção das pessoas, outros para escapar ou evitar uma tarefa. Como sugestão, o autor considera que a melhor maneira para entender o motivo de tal comportamento é “realizar uma análise funcional, ou seja, analisar o que ocorre antes e o que ocorre imediatamente após o comportamento [...] e investigar as causas fisiológicas” (2008, p. 36).

Ainda segundo Bosa e Hoher (2009) outras situações corriqueiras com o aluno com autismo, que desconcerta o professor, são as saídas da sala de aula e o isolamento no recreio, atitudes que comprovam o quanto a interação social pode ser “superestimulante” para esses alunos. O barulho e a agitação bombardeiam os seus sentidos com excesso de informações, instigando-os a buscar calma fora da sala ou no isolamento na hora do recreio. Nesses momentos a presença de um profissional de apoio torna-se indispensável, como também uma avaliação criteriosa que permita ao professor perceber em cada momento qual a atitude mais apropriada a tomar, por exemplo, incentivar o aluno a permanecer um tempo maior em sala ou permitir a sua saída temporária, tendo em vista as suas peculiaridades. As autoras afirmam a necessidade de que o professor tenha uma base firme acerca das dificuldades linguísticas e cognitivas, como também sobre os déficits nas funções de planejamento e sequência, para compreender a dificuldade da criança para enfrentar mudanças repentinas de atividades.

Bueno (2007) contribui fazendo uma explanação sobre a filosofia da psicomotricidade, ressaltando que o estudo do indivíduo autista na área médica, especificamente na neuropediatria, traz a compreensão sobre a sua hipersensibilidade sensorial em comparação ao seu processamento, levando-o a um comportamento aversivo ou reativo (RATEY 2002 apud BUENO 2007).

A psicomotricidade é a ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas. (SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE 2004 apud BUENO 2007, p. 160).

Entende-se que a psicomotricidade pode ser explorada em pessoas ditas “normais”, e também em pessoas com NEE, nesse caso segundo Bueno, (2007) são necessárias “novas

formas de intervenção com o objetivo de suprir as suas principais deficiências, nas quais se localiza a dificuldade de contato visual e de interação social, bem como o atraso ou inexistência da linguagem oral” (MACHADO 2005 apud BUENO 2007, p.160).

Na contribuição da autora acima para que a criança com autismo possa inserir-se no espaço escolar e aprender torna-se necessário que três canais de acesso sejam atendidos:

A criança, em seu desenvolvimento, precisa adquirir uma organização de si, do espaço e do tempo.[...]
[...]precisa construir a sua unidade corporal,alicerce para a sua comunicação com o outro[...]

É necessário que o indivíduo autista construa uma organização mental que lhe permita compreender o que maneja e explora, ajustando a sua ansiedade e subjetividade nas variadas formas de exploração.

O autista deve construir uma base para uma organização psicoafetiva.[...]. Somos partidários de que toda e qualquer ação já o coloca nesse meio e nesse espaço, e estabelece a via de acesso, porém a via de retorno ainda é inexplorada, e cabe ao outro (o professor e o psicomotricista), ao meio e aos objetos trilhá-lo e desbravá-la. (BUENO, 2007. p.161)

No entender de Bueno (2007) o processo de aprendizagem da pessoa com autismo deve abranger várias terapias. A autora discorre sobre os pontos mais importantes da intervenção terapêutica psicomotora a favor da inclusão escolar, que são “os conteúdos psicomotores da corporeidade e do tônus, do sujeito em movimento, visando à expressão livre de um corpo-sujeito completo e integrado.” (2007, p. 162) Desta forma a autora justifica a necessidade do profissional estar consciente e preparado na sua “disponibilidade corporal” para interagir com o corpo do outro,

e criando por meio de vivências dinâmicas, uma maior disponibilidade para lidar com os conteúdos simbólicos emergentes. Precisa ainda ter a capacidade de decodificação desses conteúdos simbólicos, os quais, são expressados no jogo livre (relação objetal, agressividade, dependência, possessividade, complexo edípico etc) e ainda não apropriados pelo sujeito autista que o apresenta. (BUENO 2007, p. 162)

A autora entende que o tônus está carregado de linguagem, e que o indivíduo autista deve agir e ser significado em seu tônus. Esse olhar sobre o corpo, o afeto e o tônus configura

algumas das categorias embasantes da terapia psicomotora. O tônus só pode ser compreendido se o profissional que interage com ele entende esse diálogo tônico, termo fundamentado por Wallon (1995).

Ainda em Bueno (2007), nota-se que a autora baseia-se em Vygotsky, ressaltando a sua teoria sobre a zona proximal de desenvolvimento - ZDP onde ele afirma que: “tudo o que se pretende fazer com ajuda, far-se-á sozinho futuramente”, Bueno (2007, p.167), dessa forma o profissional apenas ajuda, assumindo a função de mediador. Na ótica da autora “o trabalho é conjunto, e o caminho quem escolhe é a criança” (2007, p.167).

Nesse seguimento encontramos em Cunha (2013) a elaboração de questões sobre autismo e processos de aprendizagem que faz a seguinte explicitação. “esse quadro de comprometimento pedagógico requer práticas específicas, direcionadas à aquisição de habilidades necessárias para a inclusão familiar, social e escolar do indivíduo.” (2013, p. 28). O autor mostra em seus estudos que no caso das crianças com autismo, a vida social passa a ter grande valor pedagógico, sendo a aprendizagem de usos e costumes essencial. Observa ainda que no ensino da criança com autismo não há metodologias ou técnicas salvadoras, e o ensino não precisa estar centrado nas funções formais e nos limites preestabelecidos pelo currículo escolar.

Evans (1994, p. 71) afirma que a teoria de Vygotsky, “defendeu [...] uma abordagem “compensatória” que leva em conta não só a gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar a superar o problema”, tratando de forma construtiva os problemas educacionais das crianças com NEE, e estimulando as próprias instituições escolares a procurar soluções. Nesse ponto há um consenso, assegura Evans (1994, p. 71) “de que é responsabilidade das escolas, como sistemas, se adaptar para atender às necessidades de todas as crianças”.

O autor assegura que é preciso proporcionar às crianças que não conseguem aprender com sucesso, materiais adicionais que permitam a criação imediata de uma zona proximal de desenvolvimento - ZDP entre professor e aluno, pois muitas vezes os materiais didáticos disponíveis, não estão sendo eficazes. Diante desta realidade é preciso que as escolas busquem recursos que sejam significativos para as crianças, e determinem um processo para o desenvolvimento de seus recursos didáticos.

Cunha (2013) aborda a questão da rotina para facilitar a inclusão social, estabelecendo regras e horários na vida da criança com autismo, pois cada espaço social possui suas próprias regras. O autor também ressalta que às vezes as regras precisam ser quebradas, caso estas estiverem sendo prejudiciais ao aprendente. Ele afirma que “nessa relação, quem primeiro aprende é o professor e quem primeiro ensina é o aluno”(2013, p. 49).

Ainda em Cunha (2013) temos o direcionamento para o trabalho pedagógico com a criança com autismo, apontando para isso algumas diretrizes para inclusão e diversidade. O autor aponta a necessidade do professor percorrer três vias: a observação, a avaliação e a mediação.

É em torno das questões sobre a construção de conhecimentos no atendimento pedagógico das crianças com autismo, que passaremos agora a descrever a metodologia usada para a observação da prática, pois esta pode revelar avanços ou retrocessos no processo de ensino-aprendizagem; nessa perspectiva traçamos os objetivos para a investigação, e posterior análise de cada questão particular.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

“Foi o caminho, não que eu tracei para mim, mas que minha caminhada traçou: caminhante não há caminho, o caminho se faz com o caminhar”.

Edgar Morin

A metodologia na contribuição de Minayo (2009) “é o caminho do pensamento”, ou seja, a metodologia é constituída pelo método, as técnicas e a criatividade do pesquisador, que deve ter sensibilidade para entrar no mérito do sentido das indagações. A autora ressalta inicialmente que nas Ciências Sociais a pesquisa lida com seres humanos, existindo uma “identidade entre sujeito e objeto” que por estarem imbricados por diversas razões, sejam culturais ou qualquer outro motivo estão comprometidos um com o outro.

Laville e Dione (1999, p. 11) afirmam que em uma pesquisa científica é essencial trabalhar com método para assegurar a veracidade e validade dos fatos analisados. Nesta ótica, método é um parâmetro que norteia a produção do conhecimento. Lenin (1965 apud MINAYO 2009, p.14) dizia que “o método é a alma da teoria”.

Adota-se no desenvolvimento desta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa.

Inicialmente fomos à Secretaria de Educação do Município falar da nossa pretensão em fazer a pesquisa nas duas escolas escolhidas por terem ambas um aluno com autismo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tivemos o acolhimento esperado e recebemos o aval necessário. Em seguida foi apresentado um documento da Universidade Lusófona para atestar o objetivo de nossa pesquisa.

Para início dos trabalhos marcamos uma reunião com as professoras e profissionais de apoio, da escola Girassol, onde foi exposta a nossa intenção com a pesquisa. Na ocasião foi entregue uma carta-convite para ser lida e assinada por todas que concordassem em participar da pesquisa (Apêndices:1,2,5,6), cujos instrumentos utilizados seriam uma entrevista e uma série de três observações da sua atuação em sala de aula. As reuniões foram realizadas em dias diferentes por ser assim mais conveniente às participantes, sendo primeiramente com as professoras, e em seguida com as profissionais de apoio. O momento foi aproveitado para combinar previamente os dias, e horário da entrevista. Procuramos enquanto pesquisadora

estabelecer uma relação cordial, todavia algumas das participantes mostraram-se muito receosas e reticentes ao concordar.

Reproduzimos aqui os questionamentos de Martelotta (2012, p. 96-97) “Que regras ou princípios de comportamento atuam como reguladores da interação humana? As pessoas cooperam umas com as outras? São solidárias?” O autor baseado nos trabalhos de Goffman (1980), sobre face e do princípio de cooperação de Grice, apresenta as teorias da polidez, e afirma que Erving Goffman teve um papel fundamental no desenvolvimento dos estudos da pragmática, elaborando um estudo de natureza sociológica sobre os elementos na interação, e constituindo o conceito de face “é uma imagem do self delineada em termos de atributos sociais aprovados” (GOFFMAN 1980 apud MARTELOTTA 2012, p. 97).

De acordo com Martelotta as pessoas fazem sempre um esforço para preservar sua face, que se torna, então, condição da interação. “Nesse sentido, as ameaças à face são evitadas ou contornadas para que as pessoas atinjam seus objetivos, mesmo que sejam motivadas por interesses distintos” (p.97). Com base nesses estudos, refletimos e entendemos a resistência das professoras como uma atitude de defesa para preservar sua face.

Vencendo essa primeira barreira, realizamos as entrevistas, que foram gravadas em celular e posteriormente transcritas para procedermos às análises do discurso (Apêndices: 15,16,19, 20).

Na escola Luar do Sertão não foi possível realizar uma reunião com todas as professoras e profissionais de apoio alvo da nossa pesquisa. Dessa forma tivemos uma conversa individual com cada uma delas para expor a intenção da pesquisa. Na ocasião foi entregue uma carta-convite para ser lida e assinada por cada uma. (Apêndices: 3,4,7,8). Nesta escola, fomos muito bem recebidas por todas as professoras e profissionais de apoio, bem como pelos os demais professores e funcionários da escola. Após essa etapa procedemos às entrevistas que foram gravadas em celular e posteriormente transcritas para análise do discurso. (Apêndices: 17,18,21,22).

As observações da prática pedagógica foram realizadas por três vezes, nas quatro salas de aula já mencionadas. Nesses momentos da pesquisa utilizamos um Guião de Observação para registrar devidamente toda a rotina diária, bem como os procedimentos específicos que constituem o relacionamento das professoras e profissionais de apoio com o

aluno com autismo, e também deste aluno com os demais alunos da sala. (apêndices: 23, 24,25,26).

Considerando os objetivos específicos da pesquisa construímos o guião de observação, utilizado durante o procedimento de observação *in locus*, da prática pedagógica em sala de aula. Após a realização de 03 (três) visitas para observação, concernentes às quatro salas de aula e feitos os respectivos registros, realizamos a análise das ações das professoras e profissionais de apoio para com o aluno com autismo, como também do contexto em que essas ações aconteciam. Buscou-se também verificar o tipo de relacionamento existente entre as pessoas participantes deste estudo.

1. PROBLEMÁTICA E QUESTÃO DE PARTIDA

O contato com as professoras e profissionais de apoio, enquanto coordenadora da Educação Infantil, como também os depoimentos de estudantes universitários que assumiram o apoio de alunos com NEE me fez perceber suas dificuldades e angústias em lidar com o aluno com autismo. Diante do exposto a questão de partida desta investigação se volta para o seguinte questionamento: Como se dá o processo de aprendizagem das crianças com autismo, segundo a concepção e as práticas das suas professoras e profissionais de apoio?

2. OBJETIVOS

A seguir formulamos objetivos que nos encaminharão para alcançar as respostas e os propósitos almejados. Procedemos então à tecitura do objetivo geral que sintetiza o que esperamos, com o conhecimento adquirido acerca desta temática, ao final da pesquisa. De conformidade com Santos (2004 apud Minayo 2009) o objetivo geral “constitui o “resultado intelectual” a ser obtido no final da pesquisa” (2009, p.45). Em seguida, com vistas a galgar a construção das ações necessárias à realização do objetivo geral, elaboramos alguns objetivos especificando o desdobramento dos passos que serão dados.

2.1. Objetivo Geral

Compreender o processo de ensino-aprendizagem da criança e do jovem com autismo, nas escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Garanhuns, tendo em vista as concepções e as práticas das suas professoras e profissionais de apoio.

2.2. Objetivos Específicos

- Conhecer quais são os conceitos, sobre inclusão e autismo, das professoras e das profissionais de apoio;
- Identificar as concepções das professoras e das profissionais de apoio sobre o processo do ensino-aprendizagem de crianças e jovens com autismo, incluídos em salas regulares;
- Caracterizar as práticas utilizadas no processo de ensino-aprendizagem das crianças e jovens com autismo incluídos em salas regulares;

3. TIPO DE ESTUDO

De acordo com Minayo (2009), a pesquisa qualitativa serve ao contexto dos motivos, das crenças, das atitudes e dos significados, sobre os quais se aprofunda. “Nesse sentido o pesquisador que trabalha com estratégias qualitativas atua com a matéria-prima das vivências, das experiências, da cotidianidade e também analisa as estruturas e as instituições, mas entendem-nas como ação humana objetivada.” (2009, p. 24).

Para Bogdan e Biklen (1994 apud SUPLINO 2007), realizar uma investigação qualitativa é assumir o compromisso de mergulhar no mundo do sujeito sem conceitos preestabelecidos, mas para aprender o que é ser alguém como ele. Assim, propõem o estabelecimento de uma relação continuada, na qual o pesquisador entra e permanece no mundo do sujeito,

não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender; não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas

como alguém que procura saber o que é ser como ele (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.113).

De acordo com Marcuschi (1999, p.04), "metodologia é o tipo de abordagem que se dará ao problema, no contexto da teoria que o desenhou".

Segundo Minayo (2009) são inerentes à pesquisa qualitativa três componentes: entrevistas, observações e documentos que podem ser obtidos através de diversas fontes, como por exemplo, registros e filmes. Tendo em vista os objetivos delineados, será adotada no desenvolvimento desta pesquisa uma abordagem metodológica qualitativa.

4. LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

Esta pesquisa foi realizada em Garanhuns, município brasileiro, a 230 km da capital Recife, do estado de Pernambuco, conforme figura 1. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Garanhuns está localizada na região do Agreste e possui uma área de 472,46 km² e uma população de 131.313 habitantes.

Figura 1 – Mapa Pernambuco



Fonte: Disponível em: <<http://www.brasil-turismo.com/pernambuco/mapa.htm>>

A Rede Municipal de Educação tem segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB a responsabilidade de oferecer vagas em creches, educação infantil e para o ensino fundamental I. As escolas escolhidas atenderam aos critérios da pesquisa por terem estudantes com autismo nas séries iniciais, recebendo os nomes fictícios de Escola Luar do Sertão e Escola Girassol, respectivamente.

4.1. A Escola Luar do Sertão

Luar do Sertão é uma escola de pequeno porte, localizada em um bairro bem próximo ao centro da cidade. O nível sócio econômico das famílias atendidas pode ser considerado, de baixa e média renda. A escola funciona em dois turnos, tendo, na ocasião da pesquisa, cerca de 384 alunos, deste total 28 alunos com laudo médico que atesta a necessidade educativa especial – NEE, sendo quatro alunos com laudo que atesta o espectro do autismo. A escola é constituída pelas seguintes equipes: Administrativa - composta pela gestora, uma secretária e uma coordenadora, que na ocasião da pesquisa estava de licença prêmio. Operacional - composta por uma pessoa responsável pelo portão e uma merendeira. Pedagógica - é composta por dezesseis professoras efetivas e sete estagiárias que têm a função de professoras de apoio, dentre elas uma é intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, uma pessoa responsável pela Sala de Atendimento Educacional Especializado – SAEE, que realiza atendimento específico dos alunos com NEE no contra turno, e uma fonoaudióloga que na ocasião da coleta de dados tinha sido transferida da escola.

Durante o período de observação, tivemos pouco contato com a gestora, nos encontramos apenas em duas ocasiões, mas não estabelecemos diálogo algum. A instituição recebia alunos da Educação Infantil à quarta série/quinto ano do Ensino Fundamental. Tem, além das salas de aula, uma sala de leitura pequena, uma sala de Atendimento Educacional Especializado - SAEE, secretaria e uma sala muito pequena para os professores. Cozinha e um pátio que serve concomitantemente para a merenda e para o recreio dos alunos. Neste pequeno ambiente estão dispostas mesas grandes com bancos de um lado e de outro. A escola possui banheiros para meninos e meninas e um banheiro adaptado para as crianças com deficiência física. O acesso à escola é feito por escadas e também por rampa.

As observações foram realizadas em duas turmas. Uma com 28 estudantes matriculados. As aulas aconteciam em uma sala ampla, porém bastante quente e abafada. Na ocasião das observações o ventilador estava quebrado e os dois janelões do final da sala permaneciam a maior parte do tempo fechados, pois dão acesso ao pátio onde acontece o recreio por turno. As bancas eram dispostas em forma de U, e o estudante com autismo, que aqui será denominado por Aldo, sentava-se no final da sala, à sua direita a profissional de apoio- PA-3, e à sua esquerda uma coleguinha, que aqui será chamada de Lady.

Na outra sala observada com 20 alunos matriculados, havia na ocasião duas estudantes com necessidades educativas especiais – NEE, sendo uma cadeirante, com deficiência física nos membros superiores e inferiores, e outra com autismo, acompanhadas por profissionais de apoio que sentavam ao lado destas alunas. O espaço físico é bastante amplo, razoavelmente ventilado e em alguns momentos o ventilador permanecia ligado, deixando a sala ainda mais arejada. O mobiliário consistia de bancas escolares dispostas em quatro fileiras, um birô, e três estantes. Os recursos didáticos: uma lousa, um data show, livros e fantoches. A estudante com autismo, que aqui será denominado por Yuliha, sentava-se na primeira banca da sala, próxima à porta de entrada, e ao seu lado à direita, a profissional de apoio - PA-4.

4.2. A Escola Girassol

A Escola Girassol é uma escola também de pequeno porte, localizada em um bairro nobre da cidade. O nível sócio econômico das famílias atendidas pode ser considerado de baixa e média renda. A escola funciona em dois turnos, tendo, na ocasião da pesquisa cerca de 330 alunos, deste total 14 alunos com laudo médico que atesta a necessidade educativa especial - NEE. A equipe escolar era constituída pelas seguintes equipes: Administrativa - composta pela gestora, uma secretária e uma coordenadora bastante atuante. Operacional - composta por um porteiro, uma merendeira, e uma auxiliar. Pedagógica - composta por doze professoras efetivas, seis estagiárias, que têm a função de professoras de apoio P.A, um instrutor e uma intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, uma técnica de ensino, atuando na Sala de Atendimento Educacional Especializado – SAEE, responsável pelo atendimento específico dos alunos com NEE no contra turno, e uma fonoaudióloga. A Instituição recebe alunos da Educação Infantil à quarta série do Ensino Fundamental, realizando a inclusão desde o ano de 2006.

A estrutura física da escola é agradável, possui logo na entrada um pátio para recreação, com tamanho razoável para atender, de maneira satisfatória a quantidade de estudantes matriculados. O prédio tem salas de aula no térreo e também um primeiro andar, com salas de aula e banheiros. No térreo ficam localizadas as salas de aula, uma sala de leitura pequena, uma sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE, secretaria e uma sala muito pequena para os professores, cozinha e banheiros. Próximo a cozinha há um pequeno

ambiente no qual estão dispostas mesas grandes com bancos de um lado e de outro. É o espaço onde os estudantes merendam. A escola possui banheiros para meninos e meninas e acessibilidade apenas no térreo. Para o primeiro andar o acesso é feito por escadas, não possuindo rampa, contrariando a Lei da acessibilidade.

A sala de aula onde funcionavam as duas turmas observadas em turnos diferentes, é ampla e ventilada, possui alguns recursos tecnológicos bastantes úteis, como data show e ventilador. O mobiliário consta de bancas escolares, dispostas em fileiras, duas estantes, e um birô. Ao fundo da sala dois janelões grandes que ficam sempre abertos.

5. SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

Os sujeitos do estudo estão caracterizados no quadro 1 onde apresentamos os participantes deste estudo, sendo quatro professoras e quatro profissionais de apoio às crianças com autismo, escolhidas por terem alunos com autismo incluídos no Ensino Fundamental. Utilizamos um código para representar as professoras que serão designadas no decorrer deste trabalho por P1, P2, P3 e P4, e as profissionais de apoio que serão designadas por PA-1, PA-2, PA-3 e PA-4 respectivamente.

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos, em relação às escolas e alunos

Designação	Função	Escola	Aluno
P.1	Professora	Escola “Girassol”; turno da manhã	“Jorge”; 5 anos
PA-1	Profissional de apoio	Escola “Girassol”; turno da manhã	“Jorge”; 5 anos
P2	Professora	Escola “Girassol”; turno da tarde	“Ary”; 6 anos
PA-2	Profissional de apoio	Escola “Girassol”; turno da tarde	“Ary”; 6 anos
P3	Professora	Escola “Luar do sertão”; turno da tarde	“Aldo”; 5 anos
PA- 3	Profissional de apoio	Escola “Luar do sertão” turno da tarde	“Aldo”; 5 anos“
P4	Professora	Escola “Luar do sertão” turno da tarde	“Yuliha”;12 anos
PA – 4	Profissional de apoio	Escola “Luar do sertão”; turno da tarde	“Yuliha”; 12 anos

O primeiro grupo de profissionais é composto por P1 e PA-1 professora e profissional de apoio respectivamente do aluno “Jorge”, criança de cinco anos, com autismo, do sexo masculino e matriculado, na 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental, e P2 e PA-2, professora e profissional de apoio respectivamente do aluno “Ary”, criança de seis anos, com autismo, do sexo masculino, ambos matriculados na 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental da Escola Girassol.

O segundo grupo do estudo são profissionais de outra Instituição, aqui denominada de Escola Luar do Sertão, escolhido por ter alunos com autismo incluídos no Ensino Fundamental. Duas profissionais lecionam no turno da manhã, aqui denominadas de P3 e PA-3, professora e profissional de apoio respectivamente do aluno “Aldo”, criança de cinco anos, com autismo, do sexo masculino e matriculado na 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental, e duas que lecionam nesta mesma instituição no turno da tarde, aqui denominadas de P4 e PA -4, professora e profissional de apoio respectivamente da aluna “Yuliha”, pré-adolescente de doze anos, com autismo, do sexo feminino e matriculada, na 3ª série/4º ano do Ensino Fundamental.

As professoras de Jorge, que lecionam na Escola Girassol, já têm experiência na área da educação, tendo ambas 10 anos de formação. A P3 que é a professora regente, leciona nos dois turnos da mesma escola, tem 33 anos e é graduada em História, contudo, esse é o primeiro ano que recebe alunos com necessidades educativas especiais (NEE) na sala regular. A PA-3 tem 36 anos, e é graduada em Pedagogia, atuando na educação inclusiva desde 2007, contudo na escola Girassol, foco de nossa pesquisa está localizada desde março. Ambas resistiram um pouco em aceitar a nossa presença na sala de aula, mostrando-se apáticas, o que a princípio nos causou um certo constrangimento. As professoras de “Ary” que lecionam no turno da tarde desta mesma escola a P4 e a PA-4 tem 27 e 29 anos respectivamente, têm pouca experiência na área da educação, e na área específica de educação inclusiva. Apesar da professora regente se mostrar bastante incomodada com a nossa presença, a profissional de apoio – PA-4 estava aberta a conversas e chegou a pedir orientação para melhor desenvolver sua atividade junto ao aluno com autismo, justificando que estava apenas no segundo período de pedagogia.

A professora de “Aldo”, a P1, que leciona na Escola Luar do Sertão tem larga experiência na área da educação. Tem 27 anos de idade e 13 anos de formação na área da educação. A PA-1 tem 23 anos, e recém formada em Letras e Pedagogia. Ambas demonstraram amabilidade em receber esta pesquisadora, aceitando prontamente participar da

entrevista e observação das atividades em sala. As professoras de “Yuliha”, também lecionam na Escola Luar do Sertão, no horário da tarde. A P2 tem 38 anos de idade, e 13 anos de formação em História. A PA-2, tem 27 anos de idade e formação em Geografia há 5 anos, entretanto encontra-se no 6º período de Pedagogia.

6. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Segundo Minayo (2009) três componentes são inerentes à recolha de dados que são intrínsecas à pesquisa qualitativa: entrevistas, observações e documentos que podem ser obtidos através de diversas fontes, como por exemplo, registros e filmes.

Nesta pesquisa foram utilizados como instrumentos de coleta de dados a entrevista e a observação.

6.1. Entrevistas

Realizamos a entrevista semiestruturada, pois é uma técnica que permite melhor conhecer e compreender os saberes e fazeres norteadores da prática pedagógica que são realizados nessas escolas através do apoio das estagiárias aos alunos com autismo. Permite-nos acompanhar o processo e perscrutar de que forma os saberes estão correlacionados com a fundamentação teórica ou se o apoio desses educandos é feito de modo aleatório.

De acordo com Laville e Dionne (1999) a entrevista é uma técnica marcante no âmbito das ciências sociais, assim essa opção é bastante pertinente. Relizou-se a entrevista semiestruturada porque possibilita a flexibilidade das questões e a aproximação entrevistador e entrevistado, ampliando o leque dos conhecimentos das pessoas, representações, crenças, valores, sentimentos e opiniões. A flexibilidade adquirida permite obter dos entrevistados informações muitas vezes mais ricas e fecundas, construindo uma imagem mais próxima da complexidade das situações. (LAVILLE E DIONNE, 1999).

Wolcott (1994 apud MINAYO 2009) orienta que o pesquisador deve procurar ler nas entrelinhas, procurando fazer as relações entre as partes, e decompor os dados para assim proceder a análise, entretanto adverte que o pesquisador deverá ser fiel às opiniões dos informantes. O autor assevera que a interpretação é foco central da pesquisa qualitativa, portanto o pesquisador precisa extrair o significado das falas e das ações.

De conformidade com Gomes et al (2005 apud MINAYO 2009, p. 80) a interpretação “é o ponto de partida (porque se inicia com as próprias interpretações dos atores) e é o ponto de chegada (porque é a interpretação das interpretações)”.

A entrevista de caráter semiestruturada foi aplicada a 04 professoras e 04 profissionais de apoio de sala de aula regular que receberam um aluno com autismo para apoiar e assim promover a inclusão. As entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas no horário do intervalo das participantes, e gravadas mediante autorização das mesmas.

A entrevista foi direcionada por meio de um guião, o qual foi testado antes de ser aplicado, para averiguar a pertinência das questões e a adequação da linguagem. As questões foram elaboradas com o objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo incluída em salas regulares, tendo em vista as práticas usadas para a superação das barreiras e incentivo ao desenvolvimento global da criança com autismo.

A opção pela técnica de entrevistas semiestruturadas considerou a opção de elaborar questões abertas sem rigidez, permitindo que o entrevistador fizesse adaptações, se necessário, para depois analisar as proposições das professoras e profissionais de apoio, ressaltando aspectos relevantes e observando se há fundamentação nas respostas com o diálogo de autores e estudiosos da temática abordada. As questões da entrevista foram construídas tendo em vista a necessidade desta pesquisadora coletar dados referentes ao entendimento das pessoas que lidam diariamente com crianças com autismo no âmbito da educação inclusiva, evidenciando a identificação pessoal e profissional dos professores e profissionais de apoio; conceito de inclusão e autismo; intervenções usadas na educação inclusiva; comportamento e aprendizagem do aluno com autismo; fundamentação teórica das intervenções; atitudes em momentos de crise do aluno com autismo e sentimento em relação à inclusão.

A partir desta consideração construímos o guião de entrevista utilizado durante o procedimento de coleta dos discursos. Após a aplicação de 08 (oito) entrevistas gravadas, foi realizada a transcrição dos discursos das entrevistadas, e para isso procedemos tal como havíamos afirmado em nossa conversa inicial, mantendo o anonimato das participantes. Dessa forma utilizamos o seguinte código para representar as professoras: P1, P2, P3 e P4 e Profissionais de Apoio: PA-1, PA-2, PA-3 e PA-4, como pode ser observado nos Apêndices:15, 16, 17 18 19, 20 21, 22)

6.2. Observação

Segundo Laville e Dionne (1999) a observação constitui um meio fundamental de colher informação e para isso precisa seguir alguns critérios para ser qualificada de científica, devendo ser posta a serviço de um objeto de pesquisa bem especificado. Segundo os autores para que esta informação seja útil, é indispensável que essa busca seja também organizada com rigor. O pesquisador deve principalmente estar atento a tudo o que diz respeito a sua hipótese.

Na contribuição dos autores Laville e Dionne (1999, p.176) a observação como técnica de pesquisa “não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese (...)”.

Diante de um vasto leque de técnicas de observação, recorreremos a observação estruturada que na ótica dos autores citados acima, possibilita ao observador centrar sua atenção em aspectos da situação que estão explicitamente definidos, podendo ser registrados de maneira simples e rápida; contudo é imprescindível um conhecimento sólido do contexto no qual será realizada, como também uma análise minuciosa dos conceitos em jogo.

7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

De acordo com Laville e Dionne (1999, p.176), a preparação dos dados comporta três operações principais: codificação, transferência e verificação. A codificação constitui a primeira operação na organização do material. Na prática, trata-se de atribuir um código a cada um dos dados coletados e de ordená-los por isso mesmo em categorias. Transferir os dados é simplesmente transcrevê-los em um quadro mais funcional para o trabalho de análise e de interpretação. O processo de verificação começa na recepção dos dados brutos quando o pesquisador deverá eliminar as informações incompletas, inacabadas ou fragmentadas que não irão contribuir para o objetivo da pesquisa. Os autores asseveram que diversos erros podem também manchar o processo de organização dos dados; importa retificar esses erros antes de prosseguir. Fala-se então da correção da limpeza do dossiê.

Laville e Dione (1999, p.197) afirmam que após colher os dados o pesquisador precisa organizar os processos que tornem viáveis a análise dos dados.

[...] os dados que o pesquisador tem em mão são de momento, apenas materiais brutos: respostas assinaladas em formulário, frases registradas no gravador, notas trazidas por uma observação participativa, série de mapas antigos, fotocópias de artigos publicados por tal jornal ou coleções de jornais tratando de um tema particular [...] Esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. O pesquisador deve organizá-los, podendo descrevê-los, transcrevê-los, ordená-los, codificá-los, agrupá-los em categorias [...] Somente ele poderá proceder às análises e interpretações que o levarão às suas conclusões.

Dessa maneira, após a transcrição e ordenação dos excertos de depoimentos (ED), foi eleita a Análise de Conteúdo – AC como instrumento de análise de dados. Em seguida, apresentamos as considerações finais.

De conformidade com Laville e Dionne (1999) proceder a análise e a interpretação das informações colhidas para, em seguida, chegar à etapa da conclusão requer do pesquisador proceder anteriormente a uma etapa de verificação em que se deve ainda estudar dados. Os autores asseguram que esses dados precisam ser preparados para se tornarem utilizáveis na construção dos saberes. Seguindo a pegada de Bardin (1979), com releitura de autores mais recentes (Estrela, 1986 e Guerra, 2006, entre outros), procedemos, na nossa análise, da seguinte forma:

- a) *A pré-análise*- a escolha dos documentos a serem submetidos à análise;
- b) *A exploração do material* - esta fase, longa e fastidiosa, consiste em operações de codificação e enumeração, em função de regras previamente formuladas;
- c) *Tratamento dos resultados obtidos e interpretados* - o analista (...), pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas (Bardin, 1979, p. 95-101).

A partir dos dados colhidos e acumulados seguiremos para o momento mais esperado do nosso trabalho, que constitui o maior desafio da fase de análise.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

“Chega mais perto e contempla as palavras. Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta [...]: Trouxestes a chave?”

Carlos Drummond

As informações recolhidas em entrevista, que compõem a dissertação, representam o produto dos discursos das 04 (quatro) professoras e das 04 (quatro) profissionais de apoio entrevistadas. Esta produção de discurso foi agrupada, para análise e discussão, subordinada ao título: “Apresentação e discussão dos dados obtidos através das entrevistas”. Em seguida, subordinada ao título, “Apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através das observações” foram analisados e discutidos os dados das observações realizadas dentro e fora da sala de aula.

1. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS ENTREVISTAS

Os dados coletados foram analisados com o objetivo de destacar as colocações mais relevantes que traduzem a resposta das professoras e profissionais de apoio entrevistadas. Com o intuito de resguardar a identidade das professoras e Profissionais de Apoio, utilizamos o seguinte código para representá-las: Professoras: P.1, P.2, P.3 e P.4 Profissionais de Apoio: PA-1, PA-2, PA-3 e PA-4, como mostram os quadros que se seguem.

1.1. Identificação dos sujeitos da pesquisa

No quadro 2 observamos que todas as professoras participantes da pesquisa são do gênero feminino, na faixa etária de 27 a 38 anos. O tempo de formação das professoras varia entre 06 a 14 anos; contudo o tempo de atuação na educação inclusiva apresenta grande divergência, variando de 10 meses a 5 anos. Verificamos ainda que apesar de todas as

professoras possuem Ensino Superior completo, duas não têm habilitação em Pedagogia, e uma delas ainda está cursando.

Quadro 2 - Identificação das professoras

PERFIL	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ED. INCLUSIVA
P1	33 anos	F	Pedagogia	10 anos	10 meses
P2	27 anos	F	Matemática	06 anos	2 anos
P3	29 anos	F	História/Cursando Pedagogia	14 anos	3 anos
P4	38 anos	F	História	13 anos	5 anos

Expomos no quadro 3 os dados das profissionais de apoio, sendo todas do gênero feminino, na faixa etária de 23 a 36 anos, tendo grande disparidade no tempo de formação, variando entre 1 ano e 10 meses até 10 anos de formação; sendo que a PA-2 encontrava-se na ocasião em que foi realizada a coleta de dados, ainda no 2º período de pedagogia, sendo esta sua primeira formação. O tempo de atuação na educação inclusiva apresenta também grande divergência, variando de 1 ano e 10 meses a 6 anos. Das quatro profissionais de apoio duas têm habilitação em Pedagogia e duas ainda estão cursando.

Quadro 3 - Identificação das profissionais de apoio

PERFIL	IDADE	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE FORMAÇÃO	ATUAÇÃO NA ED. INCLUSIVA
PA-1	36	F	Pedagogia	10 anos	6 anos
PA-2	29	F	Pedagogia/2º p	Cursando	Desde abril
PA-3	23 anos	F	Letras/Pedagogia	1 ano e 10 meses	2 anos
PA-4	27 anos	F	Geografia Pedagogia/6º p	5 anos cursando	1 ano e 10 meses

Na Análise de Conteúdo – AC do *corpus* da nossa pesquisa com os professores e profissionais de apoio, onde a entrevista foi o primeiro instrumento usado para a obtenção de dados, registramos a concepção dos professores em relação à inclusão e o autismo, como

também acerca do conhecimento que possuíam e os sentimentos que tinham em relação a seu aluno com autismo.

Os Excertos de Depoimentos (ED) de P1, P2, P3, P34, PA-1, PA-2, PA-3 e PA-4 podem ser identificados nos quadros que se seguem. A sigla ED, será utilizada, representando partes de depoimentos discursados que são analisados a partir dos contextos de sua produção.

1.2. Conceito de inclusão

Como ponto de partida para análise dos sentidos construídos na fala de cada professora, exibimos primeiramente um encadeamento das questões de natureza conceitual, acrescentando as contribuições de vários estudiosos sobre a temática. Nos quadros 4 e 5 elencamos os conceitos dos professores e profissionais de apoio entrevistados sobre o “Conceito de Inclusão”, na ótica destes profissionais.

Quadro 4 - Conceito de inclusão das professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	[...]Possibilitar a participação de todos no mesmo espaço, respeitando o limite de cada um, de forma agradável[...]. [...]Meu sentimento de inclusão, é que já foi estabelecido[...]não pensaram com muito carinho nesses alunos que iam entrando numa sala normal[...]nas necessidades reais deles, e as condições possíveis dele estar naquele lugar. Inclusão requer preparo, formação para a pessoa que está aqui a frente.[...] Então eu crio uma lei, e eu determino: Tem de incluir! Tem de aceitar! Não é só a garantia do acesso, é a qualidade desse acesso que eu vejo que é deixado de lado, e na verdade a inclusão se torna quase uma exclusão dentro da inclusão. A pessoa que recebe se não tiver preparada, e se ela não tiver amor, consciência... aquela criança... ela não vai ser incluída, ela vai estar ali[...]
P2	[...] Sei lá... é tão amplo o tema...você não tem como definir[...]
P3	[...] É mais uma questão social. Porque não adianta trabalhar com nossos alunos na escola, e toda a sociedade que ele frequenta ser preconceituosa[...]
P4	[...] Acontece os alunos na sala [...] quando eles interagem, sem ter preconceito [...]

Deduzimos na fala da P3 que o Conceito de inclusão “é mais uma questão social. Porque não adianta trabalhar com nossos alunos na escola, e toda a sociedade que ele frequenta ser preconceituosa.” Este discurso está de acordo com o que postula Mantoan (2006, p.186) “a inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que

exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços”. Nesta linha de raciocínio vemos em Sassaki (1998 apud LIMA 2006, p.24) que a inclusão é uma forma de inserção social que “considera as necessidades educacionais dos sujeitos como problema social e institucional”.

No conceito elaborado pela P1 são retratados alguns aspectos muito fortes e contraditórios da chamada inclusão, quando diz: “foi estabelecido[..]não pensaram nas condições possíveis dele estar naquele lugar[...]inclusão requer preparo[...]Não é só a garantia do acesso. É a qualidade desse acesso que eu vejo que é deixada de lado, e na verdade a inclusão se torna quase uma exclusão dentro da inclusão”. Acerca desses aspectos, Cordeiro (2012, p.105), tece algumas considerações a respeito da inclusão no cenário nacional. “Na realidade nacional, a escola comum conta ainda com muitas limitações no tocante à apropriação de diversidade nas perspectivas teóricas e da pluralidade de estoques orientadores das práticas pedagógicas.” Em busca de norteadores para a inclusão, Cordeiro cita o documento do Ministério Público O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular; que traz diretrizes para as instituições educacionais inclusivas, analisando a legislação e discutindo a prática pedagógica, como também expõe os paradigmas atuais pertinentes “à escolaridade básica através da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação” (2012, p.119).

Acerca da parte final do ED citado pela P1 “e na verdade a inclusão se torna quase uma exclusão dentro da inclusão” nos reportamos a Silva e Vizim (2003, p. 213) quando fazem a seguinte deliberação: “[...] desejamos que se multipliquem escolas [...]. Escolas com educadores que estarão em permanente questionamento, [...]. Sobre esta temática Gentili apud Silva e Vizim (2003, p. 213) enfatizam:

Qual o papel das instituições escolares na formação de um olhar que nos ajude, por exemplo, a compreender ou a desconsiderar os processos que operam quando a exclusão se normaliza, quando se torna cotidiana, perdendo seu poder de produzir espanto?

Diante desta inquietante questão nos reportamos a Freire (1999) que afirma

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais, políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1999:60).

Quadro 5 - Conceito de inclusão das Profissionais de apoio

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA- 1	[...] A intenção é boa, mas [...] falta estrutura, condição [...]a escola ainda não está preparada[...]
PA- 2	[...] É aprender a conviver com as diferenças[...]
PA- 3	[...] É importante que ela aconteça de verdade, a inclusão, ela é muito bonita na teoria, é muito falada na teoria, mas na prática a gente sabe que ela ainda não acontece de fato[...]
PA- 4	[...] É fazer, dentro das possibilidades, que o aluno participe de modo geral das atividades [...]

Pontificamos que o conceito sobre inclusão exposto pela PA-4 “É fazer, dentro das possibilidades, que o aluno participe de modo geral das atividades”, contradiz a responsabilidade que a escola inclusiva tem de objetivar processos de aprendizagem de acordo com as particularidades de cada aluno (Carneiro, 2011). Nesse sentido se faz necessário “reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida” (MANTOAN, 2006, p.189).e “estar atento pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha (MANTOAN, 2006, p.190).

Nas falas da PA-1 “A intenção é boa, mas [...] falta estrutura, condição [...] a escola ainda não está preparada” e PA-3 “É importante que ela aconteça de verdade, a inclusão, ela é muito bonita na teoria, é muito falada na teoria, mas na prática a gente sabe que ela ainda não acontece de fato” encontramos mais que um conceito, um desabafo que em consonância com a afirmação de O’Brien e O’Brien (1999, p. 48) nos revela que: “as pessoas preocupadas com o ensino exigem reforma, reestruturação e renovação das escolas”. Segundo estes autores quando as pessoas envolvidas com a renovação da escola percebem as limitações entre o que elas querem fazer e as condições oferecidas pela estrutura, elas buscam adaptações para efetivar a inclusão.

Sanches (2011) discorre também sobre as condições para se fazer a inclusão afirmando que alguns alunos precisam de recursos específicos para ser incluídos, contudo os governos, depois de sancionar as leis, esquecem de incluir tais recursos em seus orçamentos. Nessa ótica Meijer (2003 apud SANCHES 2011) traz a seguinte proposição: “a implementação de uma educação inclusiva necessita de um apoio firme do governo e uma clarificação dos objetivos da comunidade educativa”. (SANCHES 2011, p. 61)

Cunha (2013) confirma que a amplitude de tal situação vem enfatizar “a perene necessidade de ações nas políticas de educação, que fomentem a expansão e preparação do espaço escolar e a formação do professor”(2013, p. 40).

1.3. Conceito de autismo

Nos Quadros 06 e 07 listamos o conjunto de conceitos dos sujeitos da pesquisa entrevistados sobre “Conceito de Autismo” sob a ótica destes profissionais.

Quadro 6 - Conceito de Autismo das professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P.1	[...] Para mim, é um mistério a ser desvendado. É descobrir possibilidades que você não imagina que aquela criança possa ter. É estar com uma pessoa que talvez não esteja no seu mundo, mas ela lhe compreende de alguma forma e eu busco entender o autismo a cada dia, a cada nova descoberta com meu aluno[...]
P.2	[...] Paciência [...] acho que poderia ser uma forma de exemplificar[...]
P.3	[...] Tem vários níveis. É o espectro autismo, e alguns têm dificuldade na fala, a maioria deles, pra não dizer... todos tem dificuldade de interação social[...]
P.4	[...] O autismo [...]eu ficava vendo [...] eu conheço dos filmes de Hollywood [...]

Começamos trazendo ao contexto importantes questionamentos que faz Chiote (2013) apontando aos educadores de crianças com autismo premissas básicas para desenvolver um trabalho apropriado: “Quem é esta criança? O que ela sabe fazer? Do que ela gosta ou não?” É notório no discurso da P4 e da P2 a falta deste conhecimento. O discurso da P2 traz uma nota de incomodação, ao fazer a seguinte contestação acerca do conceito de autismo: “Paciência [...] acho que poderia ser uma forma de exemplificar”.

Ressaltamos as similaridades do discurso da P1 quando afirma que “Para mim, é um mistério a ser desvendado. É descobrir possibilidades que você não imagina que aquela criança possa ter [...]” com a declaração de Bosa e Hoher (2009, p 191) “a abordagem educacional deve envolver um trabalho de “alfaiate” cujas estratégias levem em conta as singularidades de cada aluno”. Percebemos que a P1 entende a necessidade das “costuras” nas observações diárias do comportamento do estudante com autismo, para então tentar desvendar o mistério do autismo, descobrir o potencial desta criança e buscar vias de compreensão,

como assevera: “[...] mas ela lhe compreende de alguma forma e eu busco entender o autismo a cada dia, a cada nova descoberta com meu aluno”. Em Bosa (2002, p.37) encontramos a seguinte definição. “O autismo é uma síndrome intrigante [...] é percorrer caminhos nem sempre equipados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”.

Quadro 7 - Conceito de Autismo das profissionais de apoio

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA- 1	[...] É desafiador... porque cada um é diferente[...]você vai agir de forma diferente[...]
PA- 2	[...] Um desafio [...] a cada dia tem uma coisa diferente [...]
PA- 3	[...] Autismo, é um transtorno [...]que afeta as três áreas: A comunicação, a interação, e o desenvolvimento na questão do imaginário da criança... é uma tríade de prejuízos que caracteriza na verdade que cada autista tem a sua especificidade, a sua limitação, que não se pode generalizar o autista de uma forma geral, até porque a gente sabe que tem os três níveis de comprometimentos, dos mais graves[...]e os menos graves[...]
PA- 4	[...] Tudo faz parte de um espectro. Para mim [...] é uma questão bem difícil de ser estudada.

Percebemos na “Definição de Autismo” que a conceituação do autismo por parte da PA- 3 traz uma conotação de aprofundamento maior quando comparadas as outras profissionais de apoio entrevistadas “Autismo é um transtorno [...] que afeta as três áreas: A comunicação, a interação, e o desenvolvimento na questão do imaginário da criança [...] é uma tríade de prejuízos que caracteriza na verdade que cada autista tem a sua especificidade, a sua limitação, que não se pode generalizar o autista de uma forma geral”. O conceito que a PA-3 tem de autismo se assemelha com as afirmações de Bosa (2002, p. 34) a autora explicita que o termo, tríade de comprometimentos, “resultou de mensurações estatísticas” e ressalta que “os comprometimentos que apareciam [...] não ocorriam “ao acaso”; apresentavam-se juntos, embora com intensidades e qualidades variadas”. Bosa (2002, p. 34) ainda pontifica que “Estudos recentes têm comprovado o que profissionais envolvidos com a criança já sabem [...]”.

Em Bosa e Hoher (2009) encontramos respaldo para as palavras da PA-1 “É desafiador [...] porque cada um é diferente [...] você vai agir de forma diferente”, os autores afirmam: “que as características dos sintomas variam enormemente de uma criança para outra,

assim como o perfil de desenvolvimento” (2009, p.191), e relembram que cada criança tem suas peculiaridades, e não demonstram um padrão de comprometimento único.

1.4. Comportamento peculiar do aluno

Nos quadros 8 e 9 consideramos as respostas dos sujeitos da pesquisa sobre o “Comportamento Peculiar” perscrutando se estes profissionais conhecem bem o perfil do seu aluno, e identificam as peculiaridades do seu comportamento.

Quadro 8 - Comportamento peculiar do aluno de acordo com as professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	[...] olha no meu olho, me abraça[...]tem dias que chega bastante desregulado...chora, se autoagride, agride os colegas, derruba as mesas.
P2	É variável. Há dias que ele está calmo, mas todos os dias tem que dá grito, correr na sala [...]bater na P. A
P3	[...] ele adora ler...tudo que ele vê nas paredes, ele vai lendo, só que,como é da característica dele mesmo, aquilo pode consumir todo o tempo naquela coisa só, ou rapidinho ele já vai procurar outra coisa. É uma criança muito amorosa. Ele é muito esperto.
P4	[...] ela tem ciúmes, noto o individualismo. As coisas dela... ela é uma autista muito organizada

Durante a análise das respostas em “Comportamento Peculiar” detectamos a tendência das professoras, com exceção de uma, em enfatizar as inadequações do comportamento dos alunos focando a agressividade, as estereotípias e as dificuldades. Nesse contexto, Orrú (2012, p.170,171) contribui afirmando a necessidade do profissional da educação ter claro conhecimento do perfil da criança, investigando estratégias apropriadas para os problemas identificados “a partir da compreensão do contexto e do mundo onde os sujeitos estão inseridos”.

Destacamos no discurso da P4 “As coisas dela [...] ela é uma autista muito organizada” que diferentemente das outras pessoas que são vistas por uma gama de características, a pessoa com autismo é apontada em geral pela sua diferença, deixando de ser uma pessoa muito organizada para ser “uma autista muito organizada”. Acerca desse assunto nos explicita Chiote (2013) que “compreender as singularidades da criança com Autismo é percebê-la como criança, como sujeito, que pensa, que sente, que precisa um pouco (ou

muito) mais do outro investindo em suas potencialidades” (2013, p. 66). Fundamentando-nos nesta autora entendemos que a postura acertada da P4 deveria ser de olhar “além do autismo”, reconhecendo a criança que existe em sua aluna.

Ressaltamos na fala da P3 sobre o comportamento de seu aluno, as observações positivas onde ela enfatiza o potencial da criança ao dizer: “ele adora ler [...] tudo que ele vê nas paredes, ele vai lendo, como é da característica dele mesmo, aquilo pode consumir todo o tempo naquela coisa só, ou rapidinho ele já vai procurar outra coisa. É uma criança muito amorosa. Ele é muito esperto”. Em Lima (2006, p. 109) encontramos a seguinte elucidação: “se a inteligência pode ser modificada em pessoas com Síndrome de Down, nas autistas, algumas vezes, ela se revela em capacidades notáveis de memória e execução de algumas atividades.”

Quadro 9 - Comportamento peculiar do aluno de acordo com as profissionais de apoio

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA- 1	[...]Ele olha para você, ele aceita o toque, o carinho, ele gosta de brincadeiras de roda, música[...]
PA- 2	[...]Ele é carinhoso, mas às vezes é agressivo. Não aceita ser contrariado, e quando fica agressivo, bate, morde, belisca, se joga no chão [...]
PA- 3	[...] Ele é uma criança muito ativa, cheia de energia como qualquer outra criança, mas também ele é carinhoso, muito carinhoso, apesar de ser autista, e dizem que o autista não gosta de carinho[...]
PA- 4	[...] Ela era bem agressiva. Me mordida, me batia, me chutava, me dava cabeçada. Não ficava na sala [...] ela não ia ao banheiro sozinha, ela só comia se você partisse tudo direitinho, se botasse no copo, então eu comecei a trabalhar essas questões, e hoje ela come sozinha, abre tudo sozinha...tá usando talheres. tá pedindo pra ir ao banheiro. Eu ensinei a ela o sinal na Libras para pedir para ir ao banheiro [...]

Em “Comportamento peculiar do aluno de acordo com as profissionais de apoio”, conferimos nos Excertos de depoimentos (ED) das profissionais de apoio a ênfase no comportamento agressivo de seus alunos, a esse respeito diz a PA-2: “Ele é carinhoso, mas às vezes é agressivo. Não aceita ser contrariado, e quando fica agressivo, bate, morde, belisca, se joga no chão [...]”.

Em Piaulino (2008, p.36) temos a afirmação de que há dois grupos de teorias para explicar a causa da auto-agressão: fisiológica e social. Na primeira encontramos algumas

explicações: 1- O comportamento agressivo libera endorfinas no cérebro da pessoa proporcionando prazer interno, nesse caso, para inibir a produção de endorfinas, deverá ser aplicada uma medicação. 2- Uma crise convulsiva poderá desencadear procedimentos de auto-agressão, diante desta situação a pessoa deverá ser submetida a avaliações sistemáticas. 3- O fato da pessoa com autismo bater na cabeça ou no ouvido pode caracterizar uma infecção de ouvido médio, assim é melhor encaminhá-la a um exame otorrinolológico. 4- Sentimentos de insatisfação ou frustração poderão desencadear condutas agressivas, e para conter ou modificar esse comportamento deve-se proceder a um relaxamento, através da terapia de visualização, massagem, terapia do abraço ou exercícios físicos. 5- A auto-estimulação pode ser procurada pela pessoa com autismo, através da auto-agressão, então o tratamento pode ser a terapia de integração sensorial (toque) para normalizar os sentidos.

Segundo o autor, algumas das teorias sociais que elucidam os comportamentos agressivos são: 1- A necessidade de receber atenção das pessoas, que por sua vez deverão ignorar a pessoa com autismo, naquele momento de birra, fazendo-a perceber que não é a forma correta. 2- A auto-agressão é usada também como fuga, para evitar alguma tarefa. O correto é incentivar a pessoa a terminar a tarefa.

Nos depoimentos das profissionais de apoio, chamou-nos a atenção que três delas citaram a característica carinhosa de seu aluno com autismo. Trevarthen (1996 apud BOSA 2002) atesta as palavras das profissionais de apoio a respeito da criança autista que é carinhosa. “Nem todos os autistas mostram aversão ao toque ou isolamento. Alguns ao contrário podem buscar o contato físico, inclusive de forma intensa [...]” (2002, p. 34). Pontuamos que na fala da PA-1 “Ele olha para você, ele aceita o toque, o carinho, ele gosta de brincadeiras de roda, música [...]” há consonância com as afirmações de Bosa (2002, p. 35) quando afirma que: “os estudos de observações minuciosas de crianças autistas (utilizando filmagens) mostram que os olhares são mais frequentes do que se imagina [...]”. Bosa explica que as teorias sociocognitivas ajudam a compreender a raridade do olhar, pois as crianças com autismos não entendem que o olhar tem uma função comunicativa para compartilhar experiências.

1.5. Aprender ...sim, mas como?

Nos quadros 10 e 11 exibimos o posicionamento dos sujeitos da pesquisa sobre O questionamento “Aprender...sim, mas como?” Assim sendo, temos o objetivo de perscrutar

como estes profissionais, entendem os mecanismos que estão presentes quando o aluno com autismo adquire conhecimento. Como ele aprende?

Quadro 10 - Aprender...sim, mas como? Visão das professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P.1	[...] Percebo a aprendizagem quando eu consigo que ele interaja de uma forma [...]brincadeira de roda [...] para mim, isso é um aprendizado. Pegar a mão dos meninos e continuar a brincadeira[...]
P.2	[...] A aprendizagem dele é lenta, mas para vista de alguns, tem sido gratificante [...] ele já consegue fazer o nome dele igual, às vezes [...]
P.3	[...] pronto se vc dê a ele um celular... ele consegue descobrir tudo...ele é que vai me dando as pistas das estratégias prá trabalhar com ele...porque as vezes a gente pensa alguma coisa para trabalhar com ele, e ele não quer[...]
P.4	[...] eu não conhecia o comportamento dela antes, mas as pessoas que já conheciam, dizem que ela melhorou muito [...]

Quadro 11 - Aprender ...sim, mas como? visão das profissionais de apoio

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA-1	[...] Ele já está entrando na fila, que antes não entrava. É porque é mais demorado, não é? O processo é outro. Não é comum. O entendimento dele, a compreensão dele, não é como os que estão na sala, de jeito nenhum.
PA-2	[...] o comportamento dele, a partir do momento que está modificando ele está aprendendo. Eu deixo ele pegar a lancheira, digo para ele pegar a toalhinha primeiro, depois pegar a lancheira. Isso ele faz! Agora para ir ao banheiro... eu ficava perguntando: Quer ir ao banheiro? Agora ele já pede. Ele faz: “_Titia, xixi.” Aí eu levo ele ao banheiro. Já está brincando mais com os coleguinhas... Nem me chama mais. Fica com eles, corre, brinca com eles... antes ele não brincava[...]
PA-3	[...]Eu considero extraordinário [...] ele me surpreendeu, ele tem uma atenção muito boa para as coisas. Ele percebe tudo o que está acontecendo, Ele repete... mesmo que ele não demonstre que está ouvindo[...]
PA-4	[...]Ela tem pintado melhor. Ela está recortando melhor [...] ela também deu uma avançada na questão do recorte, separar os objetos, separar cores... ela tem uma destreza muito boa[...]

Em “Aprender ...sim, mas como?” constatamos nos trechos das respostas das profissionais de apoio, PA-1, PA-2 e PA-4 que das quatro crianças com autismo, em pauta, três ainda recebem o direcionamento para atividades motoras, bem como as chamadas AVD – atividades de vida diária. Sobressaímos que no entender de Cunha (2011, p.26) “um currículo que parta do cotidiano do aluno não pode se esgotar nele mesmo, mas deve se estender ao conhecimento formal, trazendo dimensões ainda não experienciadas por ele”. É visível a

difficuldade das profissionais de apoio na elaboração de atividades apropriadas para os alunos com autismo.

Contudo a PA-3 tem uma visão diferente da aprendizagem do seu aluno com autismo, que é exposta em sua fala: “Eu considero extraordinário [...] ele me surpreendeu, ele tem uma ateno muito boa para as coisas.” O que corrobora com o pensamento de Sanches (2011) “As boas aprendizagens são feitas com expectativas altas, com um ensino com feedback oportuno, adequado e pertinente e com um acto educativo controlado e avaliado” (2011, p.74).

Acerca da aprendizagem Cunha (2011) discorre sobre 4 estágios de aprendizagem. São eles: diretivo, aut nomo, criativo e colaborativo. No primeiro estágio o professor reconhece as habilidades que o aprendente possui e as que devem ser adquiridas. O segundo estágio se constitui em proporcionar ao aprendiz oportunidades de construir sua autonomia, o que verificamos na fala de PA-2 quando diz: “Eu deixo ele pegar a lancheira [...] Isso ele faz!”. No terceiro estágio o autor traz a assertiva que “as limitaes genéticas podem ser superadas pelos estímulos do ambiente escolar.” (2011, p.68). O que observamos na fala da P.A-1 “[...] ele entra na fila na hora do recreio. Toca para entrar na sala e ele vai [...].” Há um fio condutor nos estágios da aprendizagem que vão construindo e entrelaçando possibilidades de superao.

O quarto estágio é o da aprendizagem colaborativa onde de conformidade com Cunha (2011, p.70) “todos são capazes de aprender e de ensinar”. Nesse ponto trago um trecho do pronunciamento da P.3 quando diz: “ele é que vai me dando as pistas das estratégias para trabalhar com ele [...]” percebe-se então que uma das crianças com autismo, seu aluno, já avançou para o estágio colaborativo . Segundo o autor o mundo colaborativo   também o mundo das tecnologias. “  um espaço onde muitos deles são mais habilidosos do que os seus mestres da escola [...] São eles que incitam professores, orientadores, psicopedagogos   capacitao, inserindo-se nesse novo patamar da educao.” (2011, p.71). Aqui me reporto novamente a fragmentos da fala da P.3 que afirma “pronto se você d  a ele um celular [...] ele consegue descobrir tudo [...] fotografa os coleguinhas, joga, muda os toques do celular, desbloqueia o celular [...] Eu tenho aprendido muita coisa com ele [...]”

Sanches (2011) destaca a importância do contexto social citando Vigotsky (1962:92) que vê o crescimento como uma “responsabilidade colectiva que se exerce em contexto social” portanto destacamos aqui o procedimento sábio da P.3 que soube aproveitar o

potencial do seu aluno, não apenas como aprendente mas também como ensinante, contextualizando sua prática pedagógica.

Cunha (2013) ressalta que “Como docentes, precisamos pesquisar e entender os mecanismos que estão presentes quando nosso aluno com espectro autista adquire conhecimento. Como ele aprende?” (2013, p. 117).

1.6. Intervenções ... o que fazer?

Nos quadros 12 e 13 - “Intervenções ... o que fazer?” preponderamos se os sujeitos da pesquisa têm conhecimento ou não, acerca das técnicas de intervenção, como também trazemos as abordagens de alguns autores sobre esta temática elucidando como devem ser feitas as escolhas de intervenções, e como estas causam impactos nos alunos.

Quadro 12 - Intervenções ... O que fazer? Visão das professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P.1	[...]Meu conhecimento é pouco [...]A gente não vê muitas intervenções para se trabalhar com autistas, dentro da sala de aula[...]
P.2	[...] acho que as intervenções que eles fazem, é no horário contrário. Justamente, quando eles vão para sala do AEE[...]
P.3	[...] Eu estava lendo a semana passada um livro, parece que foi a primeira escritora a falar sobre autismo no Brasil, é porque eu esqueci o nome dela. A revista Escola, o próprio site da Nova Escola, sempre procuro entrar em sites que tratam sobre o tema.[...]
P.4	[...] o termo assim, INTERVENÇÃO - eu vou intervir em que? [...]

Aqui é preciso clarificar o conceito da palavra “intervenção”, usado neste trabalho. As intervenções que tratamos aqui se aplicam as abordagens pedagógicas usadas para o processo de aprendizagem das crianças com autismo, que devem conforme Surian (2010) atender as necessidades específicas, ou seja, devem estar ligadas diretamente à tríade sintomática.

Quadro 13 - Intervenções ... o que fazer? Visão dos profissionais de apoio

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
---------------------	-----------------------------

PA-1	[...]Eu li um livro [...] da capinha rosa [...] está falando sobre os suportes, os jogos...atividades diferenciadas[...]
PA-2	[...]Não, se eu disser que já, eu estou mentindo. Não li.
PA-3	[...]eu busquei teóricos que falasse sobre o processo de aprendizagem, a questão do letramento. Montessori [...] que tinha a questão do toque, do concreto [...].
PA-4	[...]Sim eu já vi, ano passado, gostei muito daquele método de comunicação alternativa[...]

Salietamos que durante a entrevista foi possível constatar no depoimento de quase todas as professoras e profissionais de apoio o desconhecimento sobre “Intervenções ... o que fazer?”. Verifica-se um desacordo com o que afirma Piaulino (2008, p.86) “o educador deve basear seu relacionamento com seu aluno em um conhecimento o mais abrangente da síndrome do Autismo”, e como assevera Surian (2011) “existem muitas técnicas e atividades que podem ajudar a criança em seu caminho [...] deveria ser feita uma coleta esmerada de informações sobre as técnicas de intervenção e sobre a verificação empírica de sua eficácia [...] às vezes isso não acontece [...] arrisca-se, assim, o desperdício de recursos preciosos que as crianças poderiam empregar em atividades mais eficazes” (2011, p.99).

Bosa (2006) contribui sobre este tema e propõe que a escolha do tipo de intervenção seja baseada no conhecimento de que “tratamentos diferentes podem ter um impacto específico para cada criança. Esse impacto depende da idade, do grau de déficit cognitivo, da presença ou não de linguagem e da gravidade dos sintomas gerais da criança”. (2006, p. 48) A autora enfatiza que a maioria das crianças não apresenta déficits em todas as áreas, ocorrendo muitas vezes comportamentos inadequados por um período breve ou em situações peculiares.

A PA-4 em sua fala, faz referência a um método alternativo de comunicação, sobre o qual tem um vago conhecimento. “Sim eu já vi, ano passado, gostei muito daquele método [...]”. A PA-4 diz que apesar de ter conhecido, e achado interessante, não continuou a usá-lo por questões inerentes a estrutura organizacional da própria escola. O Autismo: Guia Prático (2007) fala acerca de um método semelhante chamado PECS* (Picture Exchange Communication System) - que significa Sistema de comunicação através da troca de figuras. “O PECS foi desenvolvido para ajudar crianças e adultos com autismo e com outros distúrbios de desenvolvimento a adquirir habilidades de comunicação. O sistema é utilizado primeiramente com indivíduos que não se comunicam ou que possuem comunicação, mas a utilizam com baixa eficiência.” Em consonância com o Autismo: Guia Prático (2007), este

recurso quando bem utilizado é eficiente para ajudar o desenvolvimento da comunicação em crianças que não falam, e em crianças que apesar de ter a fala apresentam dificuldades na organização verbal.

Conferimos nas proposições da P3 e PA-1 citações aleatórias sobre livros, revistas e sites que eventualmente foram lidos, mas não obstante, pouco ou nenhum conhecimento foi gerado acerca da FD intitulada “Intervenções ... o que fazer? Como se evidencia na fala da P3 “Eu estava lendo a semana passada um livro, parece que foi a primeira escritora a falar sobre autismo no Brasil, é porque eu esqueci o nome dela. A revista Escola, o próprio site da Nova Escola, sempre procuro entrar em sites que tratam sobre o tema[...]” e da PA-1 “Eu li um livro [...] da capinha rosa [...] falando sobre os suportes, os jogos...atividades diferenciadas”. Concordamos assim com Orrú (2012) quando assevera que: “É preciso [...] que estes conhecimentos sejam articulados como fundamentos filosóficos de postura pessoal e profissional, para não serem subjugados a modismos passageiros” (2012, p. 171).

Pontificamos, no entanto que a PA-3 demonstrou um conhecimento razoável sobre algumas questões do autismo, que foram comprovados por ocasião da observação “in loco”, período quando se estabeleceu uma maior aproximação entre esta pesquisadora e a PA-3. Nesta etapa da pesquisa, descobrimos que durante o último ano do curso de licenciatura em pedagogia, e já como apoio de um aluno com autismo, ela se percebeu interessada pela temática deste espectro, resolvendo abordar o tema em seu trabalho de conclusão de curso, especificamente focando o letramento. Desta forma adquiriu subsídios que aliados à prática favoreceram seu desempenho positivo junto ao aluno, como também maior propriedade em discutir o tema. Em um trecho de sua entrevista cita Montessori dizendo: “eu busquei teóricos que falasse sobre o processo de aprendizagem, a questão do letramento. Montessori [...] que tinha a questão do toque, do concreto[...]”. Remetemo-nos a Cunha (2011, p. 31) que afirma “Montessori começou pela educação especial [...] nos estudos da linguagem, por exemplo, ela criou formas geométricas coloridas para a introdução da palavra [...]”. A PA-3 comprovou a eficácia de seus estudos, através de práticas pedagógicas exitosas, realizadas em sala de aula e que serão melhor detalhadas durante a apresentação, análise e discussão dos dados obtidos através das observações deste trabalho.

Citamos Bosa (2006) novamente quando menciona que tanto o nível de comunicação quanto as habilidades cognitivas são os melhores indicadores do desenvolvimento durante os anos iniciais. Desta forma é urgente que os profissionais da educação aumentem “os esforços

na identificação e intervenção para crianças com autismo, o mais precocemente possível” (2006,p. 52).

1.7. Adaptação curricular – o que é?

Nos quadros 14 e 15 objetivamos analisar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa em relação a “Adaptação Curricular”, sua compreensão sobre a temática em questão, e se o que dizem está em consonância com a discussão dos estudiosos, tendo em vista que a adaptação curricular deverá atender às necessidades de cada aluno.

Quadro 14 - Adaptação curricular – O que é? Visão das professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	Tem muitas atividades, sempre tento adaptar algumas coisas para trabalhar com ele, na sala.
P2	Infelizmente você não tem esse tempo. Vontade você tem. Quem trabalha dois horários [...] você parar [...] você já tem aqueles meninos [...]
P3	Nunca li sobre isso [...] mas o que vem a minha cabeça, é adaptar o meu método, para ensinar a crianças com NEE. [...] e a gente sempre faz isso, porque... a gente sempre tem que adaptar.
P4	a gente tem de seguir a risca a proposta do município

Em “Adaptação curricular – O que é? Visão das professoras” constatamos nos trechos dos pronunciamentos das professoras, que duas têm um vago entendimento da questão adaptação curricular, como demonstra a P1 ao dizer “sempre tento adaptar algumas coisas pra trabalhar com ele,” e a P3 “Nunca li sobre isso [...] mas o que vem a minha cabeça, quando eu penso, é adaptar o meu método, para ensinar a crianças com NEE.” Reportamo-nos a Carvalho (2010, p.105-106) que explicita que as Adaptações Curriculares – AC devem ser instrumentos favoráveis que possibilitem ao aluno que apresenta dificuldades na aprendizagem outros caminhos, ou seja maiores níveis de individualização. A autora esclarece que o currículo tanto pode seguir à risca o que vem das instâncias hierarquicamente superiores, como pode consistir em alterações feitas de forma espontânea pelos professores, para dar respostas específicas às necessidades de cada aluno.

As outras duas professoras, P2 e P4 levantam as condições negativas para fazer adaptações, como falta de tempo e a necessidade de seguir à risca a proposta do município. Reportamo-nos a Norwich (1992) apud Marchesi (2011) que em estudo realizado com

diferentes grupos de professores sobre os “dilemas” que estão presentes no que diz respeito à atenção educativa devida aos alunos com NEE, levou-o a confirmar a existência dos dilemas mencionados referentes ao currículo. Norwich (1992) considera que o recurso principal para o ensino de alunos que apresentam algum problema de aprendizagem é o próprio professor, o que implica, segundo este pesquisador, em um desdobramento da competência profissional e o desenvolvimento de habilidades didáticas para adaptar o ensino à diversidade dos alunos e favorecer a aprendizagem cooperativa.

Nessa perspectiva o professor dever ser capaz de organizar e estruturar os conteúdos do currículo para que esses alunos aprendam de uma forma activa e significativa. As experiências de aprendizagem que o professor apresenta aos seus alunos com mais dificuldades não podem esquecer que o objetivo fundamental é, também para eles, o de completar os esquemas de conhecimento que dêem sentido às suas aprendizagens e que avancem pouco apouco no domínio de estratégias que os ajudem a aprender por si próprios. (MARCHESI, 2001,p.106)

Contribuindo com essa discussão acerca dos dilemas da escola inclusiva, Sanches (2011, p.70) afirma que “há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos [...] mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente.”

Quadro 15 - Adaptação curricular – o que é? Visão das profissionais de apoio

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA-1	[...]Tem dia que a gente consegue fazer atividade pedagógica, e tem dia que a gente não consegue[...] [...]Confecção de joguinhos [...] a atividade dentro do que a prof. está trabalhando na sala[...]
PA-2	[...]Já tentei trabalhar com coisas concretas, mas ele bota na boca, então eu desisti. Assim com alfabeto móvel... para ele identificar a letrinha A mas não deu certo porque tudo que ele pega, ele põe na boca[...]
PA-3	[...]nem todas as atividades que são trabalhadas em sala de aula vão dá para trabalhar, porque algumas tem a questão da imaginação[...] eu tento fazer com ele, mas quando não dá, eu vou por outro caminho[...] eu tento pegar o assunto, pelo menos o assunto que

	está se tratando, e busco outra atividade para trabalhar[...] uma outra estratégia... uma adaptação[...]
PA-4	[...]Adaptar as atividades. Fazia muita atividade de pintura com ela... Saía muito com ela, ouvia muita música com ela[...]

Sanches (2011) explicita que na educação inclusiva o ato educativo se centra na diferenciação curricular inclusiva, e traça uma panorâmica do que não é inclusão:

A diferenciação que inclui não é fazer um desenho enquanto os seus colegas fazem uma ficha de matemática, não é o aluno trabalhar com a professora de apoio, dentro ou fora da sala de aula, em actividades que não têm nada a ver com as que estão a ser desenvolvidas pelo seu grupo turma. (2011, p. 70)

Detectamos na fala da PA-3 “as atividades que não dá, eu vou por outro caminho [...] eu tento pegar o assunto, pelo menos o assunto que está se tratando, e busco outra atividade para trabalhar [...] uma outra estratégia [...] uma adaptação”, que apesar das dificuldades para desenvolver atividades diversificadas e funcionais, preservando o conteúdo curricular exposto em sala, ela busca alternativas, entendendo que a construção do conhecimento, por seu aluno, é lenta, e é preciso esperar com paciência os resultados que podem surgir muito depois. Em contrapartida Carneiro (2011) considera que a inclusão não deve aplicar “práticas de ensino específicas para esta ou aquela deficiência [...] Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar [...] se o professor considerar as possibilidades de desenvolvimento de cada aluno e explorar sua capacidade de aprender”(2011,p.152).

1.8. Buscando estratégias para ensinar a aprender

No quadro 16 e 17 buscamos perscrutar os depoimentos dos sujeitos da pesquisa com o intuito de detectar se estes usam atividades diversificadas e funcionais, de forma a priorizar o processo de aprendizagem e não os resultados.

Quadro 16 - Buscando estratégias para ensinar a aprender. Visão das professoras

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	[...]jogos, imagens, pintura... porque ele demonstra interesse,

P2	[...]questões de motricidade procuro colocar ele na mesma atividade
P3	[...]eu percebo que dá um tratamento unicamente a ele, flui mais
P4	[...]Jogos, brincadeiras. Coisas do cotidiano, da rotina

Em “Buscando estratégias para ensinar a aprender. Visão das Professoras” referenciamos Chiote (2013) que analisa a questão dos processos de significação da atividade da criança, como as práticas são vivenciadas e significadas para a criança com Autismo. A autora traz à tona a discussão de que as atividades não devem ser realizadas de maneira aleatória, porém é preciso que se possa perceber os sentidos produzidos para a criança, a partir da forma como ela participa e corresponde ao que lhe é proposto, como deduzimos no discurso da P1 “jogos, imagens, pintura. Porque ele demonstra interesse”. Chiote (2013) adverte que a dificuldade do professor em entender a linguagem da criança pode instaurar uma prática educativa “marcada pelo baixo investimento do outro na interação, prendendo-se na falta de retorno da criança e não na busca de pistas e indícios desse retorno” (2013, p.45).

Sanches (2012, p. 68) discorre sobre a implementação de práticas escolares inclusivas e afirma que é necessário serem introduzidas nas salas de aula metodologias diferenciadas, e que o educador deve buscar formas que dêem uma resposta adequada a cada aluno. A autora chama atenção para o fato de que muitos de nós não acreditamos suficientemente que eles poderão ir muito longe. Acerca dessa premissa, Lima (2006, p.109) anui quando assevera que “algumas orientações tentam fazer crer que o autista é aquele que tudo fracassa. Se for bem sucedido, isso significa que não era autista de fato.” Beyer (2005) também assente e pondera sobre a chamada “profecia auto-realizadora” quando os professores fazem projeções acerca do desenvolvimento ou não dos seus alunos que vão influenciar direta ou indiretamente o fracasso ou sucesso escolar destes. Diante dessa possibilidade Beyer (2005, p.77) questiona se a origem da dificuldade reside no aluno ou é provocada pelo professor, e considera que a causa da defasagem na aprendizagem pode ser causada por uma “didática inadequada, em professores sem preparo ou com baixa expectativa em relação ao aproveitamento escolar de alguns alunos, na falta de recursos operacionais?”

Ramos (2010) traz a questão dos mitos que permeiam o ambiente da educação inclusiva, entre eles, a idéia errônea que os professores que têm alunos com NEE devem ser

especialistas, contradizendo esse mito a autora nos assegura que o importante é que o professor conheça os processos que envolvem o ensino-aprendizagem, devendo ir além dos conteúdos específicos, “tendo em vista que novos tempos demandam novas atitudes”. (2010, p. 61)

Quadro 17 - Buscando estratégias para ensinar a aprender. Visão das profissionais de apoio.

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA-1	[...]jogos, imagens, pintura[...]
PA-2	[...]a estratégia que eu uso é a sala de leitura[...]
PA-3	[...]formava, passava o dedo, e lia e às vezes soletrava, ia dizendo as letras, enfim... e ele ficava só observando, então eu percebi que ele depois fazia tudo o que eu fazia. Tinha a questão que ele sempre gostou que eu falasse coisas muito próximas ao ouvido. Eu também aproveitei disso para falar palavrinhas bem próximas ao ouvido dele, como eu estava por trás, ele segurava a minha cabeça para eu falar [...] ele ria, quando eu falava a palavrinha, então eu percebi que ele gostava muito disso, e que naquele momento isso poderia ajudar [...]
PA-4	[...]separação de elementos: cores, objetos; às vezes eu corto aqueles canudinhos, para colocar na linha, uso aquelas placas de enfiagem[...]

Diante das afirmações das professoras e profissionais de apoio sobre as estratégias usadas com seus alunos, percebemos a falta de um embasamento teórico que proporcione segurança nas escolhas dos caminhos pedagógicos a trilhar. Isto posto, nos reportamos a Cunha (2013) que explicita: o primeiro passo para o educador instituir exercícios e atividades deve ser o de conhecer o seu aluno e seus interesses, para a partir desses dados canalizar sua atenção. Cunha (2011), já citado anteriormente, legitima algumas peculiaridades da criança com autismo que pode orientar o professor na prática pedagógica. O autor adverte que a concentração desta criança para atividades pedagógicas é muito pequena, contudo explicita que trabalhos artísticos estimulam o foco de atenção, e o educador persistente poderá observar resultados mais cedo ou mais tarde.

É notório no fragmento da fala da P3 quando diz: “eu percebo que dá um tratamento unicamente a ele, flui mais”, similaridade com o que afirma Cunha (2011), pois se o professor conhece seu aluno, entende que ele aprende de forma singular, assimilando que há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e que as informações nem sempre geram

conhecimento. Desta maneira, o educador saberá priorizar o processo de aprendizagem e não os resultados, por este motivo é essencial aparelhar atividades diversificadas que sejam funcionais, entendendo que os resultados podem surgir muito depois.

Em Cunha (2013), temos mais uma vez a colaboração deste autor afirmando que “no ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem” (CUNHA, 2013, p.49).

Averiguamos que a colocação da PA-3 “Tinha a questão que ele sempre gostou que eu falasse coisas muito próximas ao ouvido [...]então eu percebi que ele gostava muito disso, e que naquele momento isso poderia ajudar.”, tem fundamento em Cunha (2013) que afirma ser relevante na estruturação das habilidades lingüísticas, o tom da fala, este quando suave possibilita “o aprendizado natural e descortina os caminhos da comunicação com o mundo exterior” (2013, p.68). O autor contribui afirmando que o primeiro passo para comunicar uma ação pedagógica é “entender como o educando compreende a nossa fala. A partir daí poderemos criar exercícios, atividades, provocar situações estimulantes para a sua socialização” (2013, p.68).

Novamente referenciamos Beyer (2005) que traz uma afirmação bastante contundente. “Quanto a alunos com autismo, a explicação sobre suas possibilidades para aprender depende do referencial teórico adotado [...] As crianças autistas podem ter maiores níveis de elaboração cognitiva, podendo atingir um melhor funcionamento intelectual e social.” (2005, p. 77-78).

1.9. Meu aluno está em crise. E agora?

Nos quadros 18 e 19 questionamos de que forma os sujeitos da pesquisa se portam diante das crises dos alunos, e se estes também procuram entender as origens destas crises ou se suas ações se voltam apenas para o momento específico.

Quadro 18 - Meu aluno está em crise. E agora? Visão das professoras.

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	[...] a gente enchia uma caixa [de letrinhas de emborrachado] e brincava com ele... como se fosse na areia, e isso quando ele estava em crise, era uma das coisas que nos

	ajudava[...]
P2	[...] eu sempre trago comida na bolsa, pois quando ele está muito agitado é uma forma dele ficar quietinho... parado... comendo[...]
P3	[...]No começo do ano houve sim, mas só no começo do ano que foi difícil para todo mundo [...] nunca se comportou desse jeito... disse que ele nunca bateu nela [...]
P4	[...] Procuro acalmar.[...]

Em consonância com Cunha (2013), a pessoa com autismo nem sempre aceita com naturalidade as mudanças, em geral se esquivava ou até mesmo se irrita para não atender o que lhe é pedido, então é necessário mostrar uma outra alternativa ao invés de dizer apenas não. O autor orienta que o educador não deve valorizar as birras, mas investigar para descobrir o que a ocasionou, pois muitos fatores podem contribuir para atitudes prejudiciais, como o barulho, a mudança de rotina, o excesso de estímulos, as incertezas, as frustrações, entre outros. “É preciso [...] redirecionar as atitudes e ensinar a forma adequada para a expressão de sentimentos e desejos” (2013, p.119)

Quadro 19 - Meu aluno está em crise. E agora? Visão das profissionais de apoio.

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA-1	[...]É um hidratante, um creme[...] é uma estratégia que a gente acha para ver se ameniza aquela crise[...]enrolar ele no TNT para regularizar...se tiver com muita birra[...] mas não é toda hora que dá certo[...]
PA-2	[...]Então eu digo: Se você continuar chorando, gritando[...] não levo você prá ver o baú. Aí ele vai enxugando as lágrimas e diz: “_Baú”. [...] Foi a maneira que eu encontrei[...]
PA-3	[...]sentava no chão,para ele não se machucar[...] tentava acalmar ele... abraçava para ele poder sentir ela. E foi assim que eu aprendi. Quando ele está muito nervoso, eu sempre procuro abraçar, fazer carinho[...]
PA-4	[...]Só segurar para ela se acalmar. Às vezes eu canto com ela, eu fico cantando para ela se acalmar, então falo o nome dela [...]

1.10. Sentimentos... Afinal, tudo começa pelo afeto.

Nos quadros 20 e 21 fazemos um levantamento dos depoimentos dos sujeitos da pesquisa sobre “Sentimentos... Afinal, tudo começa pelo afeto” para a seguir entrelaçar estas falas com as observações realizadas das suas práticas, e finalmente buscar nos autores estudados, afirmações que possam balisar os seus depoimentos e ações.

Quadro 20 - Sentimentos...Afinal, tudo começa pelo afeto. Visão das professoras.

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
P1	[...]A pessoa que recebe se não tiver preparada, e se ela não tiver amor, consciência [...] aquela criança [...] ela não vai ser incluída, ela vai estar ali[...]
P2	[...]A gente tem o sentimento profissional que a gente tem. Eu gosto muito dele, só que às vezes [...] tem hora que você sente raiva, como qualquer ser humano[...]
P3	[...]eu estou mesmo encantada com ele, apaixonada[...]
P4	[...]eu gosto e acredito que pode melhorar. Assim [...] a família dá um trabalho danado, às vezes, dá mais trabalho que os alunos[...]

Em “Sentimentos... Afinal, tudo começa pelo afeto” recorremos novamente a Cunha (2013) que explicita abundantemente a temática do afeto em seus estudos, afirmando que o afeto é científico, e, portanto um instrumento fundamental que age como um mecanismo natural, podendo ser usado para canalizar as emoções para o processo pedagógico. O autor assegura que “as emoções deflagram mecanismos na memória que ajudam a conservação do aprendizado escolar” (2013, p.100), e especifica como funcionam os mecanismos afetivos em nossa inteligência:

Em primeiro lugar o aluno com autismo precisa ser acolhido e aceite, depois é preciso que ele seja ouvido. O educador atento irá perceber “seus desejos e curiosidades epistemológicas” para então proceder à estimulação e as descobertas. Em terceiro lugar é necessário avaliar em que estágio de desenvolvimento e nível de aprendizagem ele se encontra: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto ou operatório formal. Em quarto lugar o autor discorre sobre a importância do educador saber operacionalizar o tempo das atividades mediadas com afeto, provocando assim o interesse do aluno. Nesse ponto identificamos coerência na fala da P1, quando diz: “[...] A pessoa que recebe se não estiver preparada, e se ela não tiver amor, consciência [...] aquela criança [...] ela não vai ser incluída, ela vai estar ali [...]”. Concordamos com a professora, pois além da presença física é salutar

que o educador consiga captar a atenção da criança, mediando as atividades com a afetividade, questão bastante cultivada por Cunha (2013).

É perceptível no discurso da P2 sentimentos contraditórios que denotam visível insatisfação ao dizer: “A gente tem o sentimento profissional que a gente tem. Eu gosto muito dele, só que às vezes [...] tem hora que você sente raiva, como qualquer ser humano”. Verificamos que esse sentimento negativo é recorrente, pois que anteriormente a P2 revela que não tem tempo para elaborar adaptações no currículo, e resume o conceito de autismo, em uma palavra “Paciência”. Reportamos a Orrú (2012) que evidencia a necessidade de fazermos uma reflexão sobre a nossa própria constituição como sujeitos, sendo essa reflexão, premissa básica “para elaborarmos e trabalharmos dentro de uma abordagem que revela [...] aspectos imprescindíveis para a constituição do sujeito, mesmo sendo este uma criança com autismo” (2012, p.105).

Ainda sobre o discurso da P2 trazemos Freire (2011) que ao falar sobre a questão da afetividade, deixa transparecer a sua inquietação com a falta deste sentimento quando afirma: “Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente e não com coisas, não posso [...] recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”. Freire é contundente quando assevera que sejam quais forem as características do professor, tudo passa pelos seus afetos e suas consequentes atitudes, portanto como educadores comprometidos com a educação precisamos cumprir nosso dever com amorosidade, atestando dessa forma que somos parte do próprio processo formador (FREIRE 2011).

Quadro 21 - Sentimentos... Afinal, tudo começa pelo afeto. Visão das profissionais de apoio.

Sujeito da pesquisa	Excerto de Depoimentos (ED)
PA-1	[...] A gente cria aquele laço [...] Porque você tem um envolvimento. Quando ele chora eu me desestruturo[...]
PA-2	[...]Sei lá dedicação. Responsável, de certa maneira, carinho, atenção... é tanta coisa [...] é muita coisa[...]
PA-3	[...]meu sentimento por ele, é tudo [...] eu tenho um carinho muito grande por ele, um afeto [...] e isso também facilita a relação da gente [...] essa troca da gente, que eu sinto que ele me olha também com carinho. Ele busca em mim, e ele encontra coisas que nem eu consegui encontrar então eu tenho um carinho muito forte por ele[...]
PA-4	[...]dela eu gosto muito. E me sinto feliz porque eu sei que ela avançou bastante[...]

Na análise de “Sentimentos...Afimal, tudo começa pelo afeto” encontramos em Kong (2004) fundamentos que confirmam a afirmação da PA-3. “O movimento amoroso é transcendente [...] Diríamos também que [...] movimenta-se em direção ao outro, mas que retorna. Portanto é recíproco, tem resposta positiva” (2004, p. 24). É exatamente o que constatamos na fala da PA-3 quando afirma que o afeto facilita a troca entre ela e seu aluno “[...] eu tenho um carinho muito grande por ele, um afeto [...] e isso também facilita a relação da gente [...] essa troca da gente, que eu sinto que ele me olha também com carinho. Ele busca em mim, e ele encontra coisas que nem eu, consegui encontrar, então eu tenho um carinho muito forte por ele.” Concluimos também que o discurso da PA-3 está em consonância com a afirmação de Cunha (2013) “é necessário criar vínculos entre o educando, o educador e o espaço escolar, que serão veículos mediadores na construção do conhecimento”. (2013, p. 62)

2. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS ATRAVÉS DAS OBSERVAÇÕES

Os dados coletados através das observações foram analisados com o objetivo de destacar as situações mais proeminentes que revelam as atitudes das professoras e profissionais de apoio durante a sua prática pedagógica, portanto, detalhamos os registros organizados em quadros, com os dados e análises das observações realizadas nas escolas.

2.1. Escola Girassol

A apresentação e discussão dos dados obtidos por meio das observações, traz respectivamente nos quadros 22 e 23, as informações da identificação da escola Girassol, e em seguida é feito o detalhamento da dinâmica escolar no cotidiano das professoras e profissionais de apoio com seus alunos, dentro e fora das salas de aula, bem como a discussão dos dados obtidos durante o período da observação *in loco*.

Quadro 22 - Descrição da Estrutura Organizacional Física e da Dinâmica Escolar

	REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES
1-Estrutura organizacional	Pequeno porte, funciona em dois turnos, totalizando 330 alunos, destes, 14 alunos têm laudo médico que atestam a necessidade educativa especial – NEE

2- Dinâmica escolar	Manhã		Tarde	
	7:30	Chegada	13h	Chegada
	7:30	Acolhimento	13h	Atividade
	8:15	Atividade	14:20	Lanche
	9:20	Lanche	14:30	Recreio
	9:30	Recreio	15:40	Sala de leitura
	9:45	História	16:20	Retorno à sala de aula
	10h	Atividade	16:30	Atividade
	10: 45	Arrumar o aluno	16:50	Arrumar o aluno
	11h	Saída	17h	Saída
3-Estrutura física	O prédio tem salas de aula no térreo e também em um primeiro andar, com salas de aulas e banheiros; Sala de Leitura; Sala de Atendimento Educacional Especializado – SAEE; Secretaria; Sala para os professores; Cozinha e espaço para merenda; Banheiros; Pátio para recreação.			

Quadro 23 - Descrição da sala de aula/ *locus* da pesquisa

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES	
1- Estrutura física (acessibilidade/)	Sala ampla e clara, pois possui dois janelões que ilumina bem. (Fig.01) Decoração típica das séries iniciais: cartazes coloridos (chamada, painel de aniversariantes, calendário, frequência e alfabeto). (Fig.02)
2 - Localização dos alunos com Autismo	Os alunos com Autismo Jorge e Ary estudam na mesma sala. Jorge no horário da manhã senta-se na frente, ao lado da mesa da professora. Ary no horário da tarde senta-se na última fileira de bancas.



Figura 2 - Sala de aula



Figura 3 – Sala de aula – decoração

Acerca do quadro 24 – “Comportamento peculiar dos alunos e ações das professoras” fazemos uma exposição do comportamento de cada aluno, detalhando as atitudes tomadas pelas profissionais em foco. No quadro abaixo os parênteses foram preenchidos, com “sim” para indicar a presença do respectivo comportamento no aluno, “não” indicando a ausência deste comportamento e com a expressão “não observada”, para indicar que não obstante ter sido citado nas entrevistas, aquele comportamento específico não foi presenciado por esta pesquisadora durante a observação.

Quadro 24 - Comportamento peculiar dos alunos e ações das professoras

MANHÃ	TARDE
Observações sobre as iniciativas que a P1 e PA-1 tomam acerca do comportamento do aluno com autismo, quando este apresenta algumas atitudes (in)adequadas.	Observações sobre as iniciativas que a P1 e PA-1 toma acerca do comportamento do aluno com autismo, quando este apresenta algumas atitudes (in)adequadas.
- agressividade (SIM)	- agressividade (NÃO OBSERVADA)
- auto agressão (SIM)	- auto agressão (NÃO OBSERVADA)
- choro (SIM)	- choro (SIM)
- birra (SIM)	- birra (SIM)
- passividade (NÃO)	- passividade (NÃO)
- hiperatividade (SIM)	- hiperatividade (SIM)
- hipoatividade (NÃO)	- hipoatividade (NÃO)
- estereotipias (SIM)	- estereotipias (SIM)
- aceita a atividade proposta (NÃO)	- aceita a atividade proposta (SIM)
- aceita o contato com os colegas de sala (às vezes)	- aceita o contato com os colegas de sala (NÃO)
- aceita alimentação na hora certa (NÃO)	- aceita alimentação na hora da certa (SIM)

No quadro 25 transcrevemos trechos das observações realizadas, com a apresentação dos dias e horários, nos quais as situações ocorreram em conformidade com os turnos e respectivos alunos, para depois examinar estes fragmentos, verificando se as ações são compatíveis com o direcionamento dos estudiosos sobre a temática em questão.

Quadro 25 - Relacionamentos com Jorge e Ary

MANHÃ	TARDE
Professora com Jorge	Professora com Ary
Jorge se aproxima da P.1, professora regente, que sustenta ele no seu colo, e pede ao pequeno leitor,	Nesse momento Ary fica bem próximo ao ventilador [...] Anda de um lado para o outro. Em

que venha mostrar a imagem da foca para Jorge[...] (Diário de campo –30/10/2013)	dado momento abre a porta e se assusta com as crianças de outra turma que vão passando [...] Ele grita e depressa fecha a porta [...] Tudo isso se passa sem que a P2 demonstre que está percebendo. (Diário de campo –29/10/2013)
Profissional de Apoio com Jorge O coleguinha vem mostrar a imagem de um animal [...] um jacaré. A PA-1 dá ênfase: “_ É o jacaré, Jorge” enquanto imita a boca do animal com as mãos[...] (Diário de campo –30/10/2013)	Profissional de Apoio com Ary Permanece sentado [...] sonolento coloca a cabeça no colo da PA-2 que faz carinho em sua cabeça. (Diário de campo – 04/11/2013)
Colegas com Jorge A P1 pede para mostrar a imagem do animal, que agora é um tamanduá, para Jorge. (Diário de campo –30/10/2013) Jorge que finalmente terminou seu lanche, senta no chão à sombra de uma árvore, nesse momento três coleguinhas se aproximam pega na sua mão e ele sai pulando[...] (Diário de campo –30/10/2013) Alguns colegas pegam na mão de Jorge, que participa sorrindo. A canção termina com a frase: “Abraçarás quem gosta mais”. Nesse momento, alguns coleguinhas abraçam Jorge, que aceita prontamente o abraço. (Diário de campo – 05/11/2013)	Colegas com Ary Uma coleguinha juntamente com a PA-1, se aproxima e chama Ary para brincar, mas ele não aceita. Em certo momento ele tenta bater em um coleguinha com o seu bichinho. (Diário de campo – 04/11/2013) Os alunos continuam fazendo a atividade e não demonstram incômodo com as atitudes de Ary (Diário de campo – 04/11/2013) Ary vai brincar [...] às vezes pára e fica olhando os colegas. Três se aproximam e falam com ele, que não dá atenção. Eles insistem. Um deles faz cócegas, faz caretas e ele apenas observa sem reagir. (Diário de campo – 14/11/2013)

Nos quadros 26 e 27 delineamos algumas experiências vivenciadas por Jorge e Ary na sala de aula, como também avaliamos o empenho dos sujeitos da pesquisa em envolver os alunos nas atividades, e fortalecer, ou não, a autonomia destes alunos.

Quadro 26 - Narrativas das experiências vivenciadas na sala de aula com Jorge e Ary

MANHÃ	TARDE
[...]após um breve momento, pára e pega sua garrafinha de água, se aproximando da P1 e indicando para ela abrir, então ela pega a sua mão e explica como puxar e abrir a garrafa. Ele bebe satisfeito.	A PA-2 avisa que é hora do intervalo para o seu lanche, e que ao voltar irá levá-lo para ver o baú. Imediatamente Ary se levanta do seu lugar e fica passeando e correndo pela sala, em frente a lousa. A P2 entrega livros e tesouras aos demais alunos e senta-se.

Diário de campo – 19/11/2013	Minutos antes da PA-2 retornar à sala, a P1 se dirige a Ary, e pede para ele pegar um livro na para folhear, ao que ele atende e senta quieto. Diário de campo – 29/10/2013
[...]A PA-1 pega a sua mão tentando fazer com que ele se interesse pela textura do emborrachado. Jorge segura e solta os pedacinhos do material sem demonstrar interesse. Então a PA-1 solta o material na banca. Jorge não reage, está passivo e alheio, com um olhar fixo em um ponto qualquer [...] (Fig.03) (Diário de campo – 19/11/2013)	[...] Hoje está fazendo uma atividade de coordenação motora e com o auxílio da PA-2 liga os pontinhos e pinta desenhos de animais, em uma folha de papel sulfite que foi xerocada [...] [...] Após alguns segundos a PA-2 entrega outra atividade a Ary, também para ligar os pontinhos, dessa vez é para formar a letra A. Enquanto isso a P2 explica aos demais alunos a atividade que está na lousa[...] (Diário de campo – 29/10/2013)

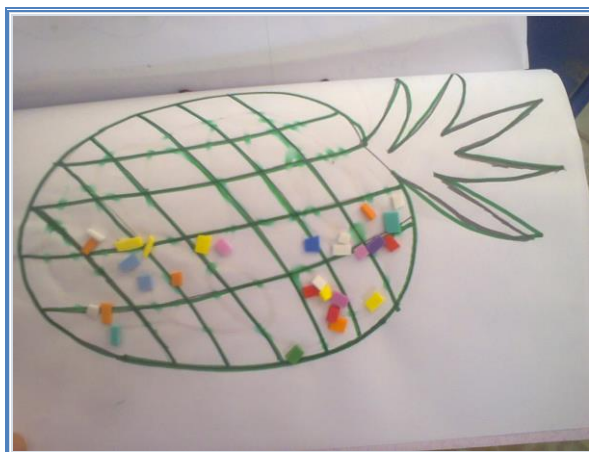


Figura 4 – atividade com emborrachado

Quadro 27 - Envolvendo Jorge e Ary nas Atividades

MANHÃ	TARDE
Linha teórica utilizadas nas intervenções Não há.	Linha teórica utilizadas nas intervenções Não há.
<p>Rotina de aula</p> <p>A P1 se senta em frente a Jorge e inicia a conversa que versará sobre a História de Vida das crianças, mostrando uma foto de Jorge, enquanto exclama: “_Que bebê lindo! Parece que era época de natal”. A foto vai passando pelas mãos das crianças[...]</p> <p>(Diário de campo –30/10/2013)</p> <p>Inicia-se a leitura deleite. Um aluno fica à frente segurando o livro, e enquanto lê, mostra alternadamente as imagens aos colegas e à Jorge.</p>	<p>Rotina de aula</p> <p>Quando o baú é aberto pela PA-2, ele vai pegando os livros, um a um, e folheando com cuidado. A PA-2 interage apontando para as imagens e perguntando o que é, ao que ele responde citando o nome corretamente dos animais: “_capivara, aranha[...]</p> <p>(Diário de campo – 29/10/2013)</p>

<p>Este vai comendo e olhando para as imagens, ao mesmo tempo em que bate na mesa, com uma das mãos.</p> <p>(Diário de campo – 05/11/2013)</p>	
<p>Adaptação das atividades</p> <p>A P1 coloca um vídeo musicado proporcionando às crianças um momento de descontração. Todos estão bem atentos, inclusive Jorge que admirado com o colorido das imagens se aquieta por alguns instantes[...]sai correndo e saltitando pelo meio da sala. A P1 vai buscá-lo e senta-o no seu colo[...] as imagens mostram um sapinho verde[...]</p> <p>[...]os alunos abrem os livros para a leitura do texto, intitulada: “O sapo no saco”.</p> <p>[...]um pincel para Jorge fazer sua atividade, que é pintar o desenho de um sapo.(Fig.04)</p> <p>(Diário de campo – 05/11/2013)</p>	<p>Adaptação das atividades</p> <p>A PA-2 entrega outra atividade a Ary, também para ligar os pontinhos, dessa vez é para formar a letra A. Enquanto isso a P2 explica aos demais alunos a atividade que está na lousa. Trata-se de um texto, intitulado “A Zebra Zenita” para ser copiado.</p> <p>(Diário de campo – 29/10/2013)</p>

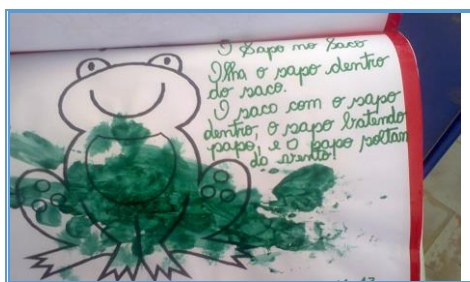


Figura 5- Pintura com tinta

A seguir verificamos os dados dos quadros 28, 29 e 30 que fornecem o detalhamento do comportamento de Jorge e as iniciativas da P1 e PA-1. Enfocamos se há envolvimento do aluno na dinâmica da sala e como esta acontece, e caso contrário, analisamos as possíveis causas.

Quadro 28 - Impondo limites - Comportamento específico de Jorge

DATA/HORÁRIO	COMPORTAMENTO DE JORGE	INICIATIVAS
30/10/2013	<p>[...] Jorge vai até o armário querendo seu lanche. A PA-1 vai pegar um material (E.V.A colorido) para fazer alguma atividade. Ele começa a fazer birra, e se auto agride, mordendo o seu próprio braço. Nesse momento, a PA-1 fala alto várias vezes: “_Não pode! Jorge, não pode!” E o conduz para o cantinho da leitura, onde folheia por segundos um livro, em seguida pega na mão da PA-1 levando-a até o armário.</p> <p>A P1 liga o ventilador rapidamente, e a PA-1 o</p>	<p>A PA-1 fala alto várias vezes: “_Não pode! Jorge, não pode!”</p> <p>A P1 liga o ventilador.</p> <p>A PA-1 o leva para se refrescar, fazendo com ele</p>

	leva para se refrescar, fazendo com ele alguns jogos sensoriais (segurando pelas mãos, ele pula várias vezes) até que Jorge se acalma[...] (Diário de campo –30/10/2013)	alguns jogos sensoriais.
30/10/2013	[...] A PA-1 sai com Jorge da sala e volta rapidamente com ele agitado e chorando muito, ela afirma que ao que parece ele quer uma vassoura. A P1 enfaticamente, diz a ele: “_ Não pode! Vassoura não pode, já disse. Não vamos ceder”. Lembra de dar água a ele, então Jorge se acalma um pouco e senta[...] (Diário de campo –30/10/2013)	A P1 enfaticamente, diz a ele: “_ Não pode! A P1 lembra de dar água a ele.

Percebemos que não obstante o afeto que nutrem, a P1 e a PA-1, não conseguem, como indicam os quadros 25, 26 e 28 direcionar atividades que prendam a atenção de Jorge. Diante deste fato, nos reportamos a Freire que afirma:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (2011, p.139-140)

Relembramos as palavras de Cunha (2011) que afirma a importância de que o educador compreenda as diferentes dinâmicas que atuam no processo de ensino aprendizagem, desta forma ressalta que os aprendizes com déficit intelectual ou transtornos, “experimentam os mesmos processos cognitivos e afetivos descritos por muitos autores”, (2011,p.55) embora tenham as suas peculiaridades, ou seja, seu tempo e forma de aprendizagem. É perceptível na P1 e PA-1 uma grande vontade de acertar, usando inclusive a negação para tentar impor limites a Jorge, contudo é nítida a falta de parâmetros técnicos. Como assinala Cunha (2011): “Como professores, necessitamos tanto do conhecimento que adquirimos em razão do exercício da prática docente como das diversas teorias pedagógicas que dão suporte ao nosso trabalho” (2011, p. 49).

Para endossar a afirmação anterior, a respeito da importância do respaldo teórico, ressaltamos a teoria vygotskyana, sobre o processo de formação de conceitos e o papel desempenhado pelo ensino escolar, que Rego (2011) explicita afirmando que: “[...]um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser

meramente transmitido pelo professor ao aluno” (2011, p.78). Diante desta proposição refletimos sobre as intervenções que foram enfaticamente remetidas ao aluno, pelas professoras, resumidas na frase “– Não pode” – que provavelmente não foi assimilada por ele, como observamos através de suas reações disruptivas. Vygotsky (1987, apud, Rego 2011) afirma: “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio [...]”(2011, p.78).

Hitzing (1999) corrobora quando afirma que a maneira como vemos o comportamento do aluno vai determinar como “[...] selecionamos os objetivos [...] escolhemos os procedimentos de intervenção adequados [...] definimos o sucesso (1999, p. 354)”.

No quadro 26 é notório o empenho da P1 em fortalecer a autonomia de Jorge, demonstrando como ele deve fazer para fechar a garrafinha de água. Essa atitude nos remete a Sanches (2011) quando pondera que: “O apoio, o suporte à aprendizagem, só é válido se ajudar a construir a autonomia do aluno, no seu processo de aprendizagem, tornando-o um aprendiz sucessivamente mais independente” (2011, p.52).

Quadro 29 - Alterações Comportamentais

DATA/HORÁRIO	COMPORTAMENTO DE JORGE	INICIATIVAS
05/11/2013 8:30 9h	[...] Jorge come pedacinhos de uma maçã com tranqüilidade, enquanto olha distraidamente para as imagens da leitura feita por um colega. De repente se agita, grita e vai até o armário onde está sua lancheira. A PA-1 pede o consentimento da P1, e pega um biscoito de chocolate e dá a ele, que passa a mastigar descontraidamente. Novamente Jorge se agita e grita fortemente. A PA-1 sai com ele (a aula é interrompida) e ao voltar ele está mais transtornado ainda[...] (Diário de campo – 05/11/2013)	A PA-1 dá o lanche (maçã, biscoito) A P1 liga o ventilador. A P1 tenta distraí-lo com brinquedos (bola de sabão, língua de sogra)
19/11/2013 8h33	[...] A PA-1 pega um brinquedo e mostra a Jorge que pula e saltita na ponta dos pés dentro da sala. Tira a blusa, e coça as costas. A PA-1 oferece pedaços de maçã, mas ele recusa também. Passeia pela sala[...]está alheio a tudo. A PA-1 vem até o armário pegar uma folha de papel, e Jorge a acompanha, se mostrando frustrado ao perceber que não é a lancheira. Começa a chorar irritado, ficando cada vez mais nervoso, vai chorando até o armário [...]	A PA-1 sai com ele da sala.

	(Diário de campo – 05/11/2013)	
--	--------------------------------	--

Verifica-se uma fixação de Jorge pela sua lancheira, que apesar de não estar à vista, o leva a constantes buscas. Conforme Bosa e Hoher (2009, p.193) é comum crianças com autismo direcionarem a atenção do adulto, predominantemente para situações que fazem parte de seus interesses restritos ou estereotipados”. Observa-se o quanto Jorge fica frustrado por não alcançar o objeto desejado. Ficamos impressionados com a dependência de Jorge pelo seu lanche, e como este tem um efeito calmante sobre o aluno. Notamos que apesar da professora tentar retardar esse momento, não pode evitá-lo. Particularmente as cenas de choro e birra de Jorge para receber seu lanche, e os momentos seguintes quando mastiga o alimento alheio a tudo o que se passa, demonstrando prazer na mastigação, muito nos chamou a atenção. Diante desse fato intrigante passamos a buscar na literatura algo que viesse explicar a razão desse acontecimento.

Cunha (2011) traz à tona os dilemas acerca da alimentação, principalmente no caso do autismo, alertando: “A alergia alimentar e outros alergênicos, assim como os efeitos tóxicos de alguns alimentos estão frequentemente relacionados a alterações comportamentais (2011, p.47)”. O autor adverte para as possíveis consequências das guloseimas, como por exemplo: refrigerantes, biscoitos recheados e outros que podem contribuir para a falta de concentração destes estudantes em sala de aula.

As constantes crises de choro e irritação deste aluno além de nos chamar a atenção, como já nos referimos nos leva também a questionar a sua permanência na sala durante todo o horário de aula. Conforme Bosa e Hoher (2009) há vários fatores que podem ser considerados “superestimulantes” para essas crianças como por exemplo: barulho, agitação dos colegas, as luzes, e outros que desencadeiam uma sobrecarga. Diante disso, os autores afirmam que: “Uma cuidadosa avaliação da situação permite decidir quando e como o aluno pode tolerar permanecer em sala de aula por um tempo maior, reduzindo-se as saídas que, sem dúvida, também podem vir a ser “manipulativas” (2009, p.202). Em vista dessa prerrogativa, é preciso levar em consideração os limites do aluno, e entender que “a inclusão escolar de pessoas com autismo é algo possível desde que fundamentada no conhecimento [...] acerca das particularidades no desenvolvimento destes indivíduos e das ações pedagógicas que respeitem e potencializem este jeito diferente de ser” (2009, p.203).

Entendemos que Jorge tem necessidade de uma flexibilidade na rotina escolar, que o possibilite primeiramente, se perceber como ser humano. Lowen (1944 apud BUENO 2007) fala que “o corpo é a nossa casa” (2007, p. 161) e explicita que é necessário primeiramente

entender “a questão de suas dificuldades na corporeidade” (2007, p. 161). A autora discorre sobre essa questão de forma contundente, afirmando que para poder estar de fato incluído no ambiente escolar, a criança com autismo precisa se conhecer e adquirir “uma organização de si, do espaço e do tempo” (2007, p. 161).

Quadro 30 - Partilhando momentos

DATA/HORÁRIO	COMPORTAMENTO DE JORGE	INICIATIVAS
30/10/2013 9:30	[...] É hora do recreio e Jorge senta-se à sombra de uma árvore, enquanto os colegas correm livremente. De repente três coleguinhas se aproximam e pegam em sua mão, então ele sai pulando [...]	A PA-1 observa de longe.
05/11/2013	[...] A P1 chama um grupo de crianças para brincar de roda, cantando uma música intitulada: No meu jardim tem uma roseira. Nesse momento Jorge sorri, pega nas mãos dos colegas e aceita prontamente o abraço. Algumas vezes dá saltinhos nas pontas dos pés[...] de repente sai da roda e se dirige para a porta[...]	A PA-1 sai com ele, por um breve momento e volta em seguida.
19/11/2013 10h	[...] Hoje Jorge está calmo, contudo de repente levanta rapidamente e vai até o lixeiro, retirando o lixo (papéis). A P1 vai até ele e afasta o lixeiro, Jorge se senta no chão e fica absorto[...] [...] Jorge levanta, vem até a pesquisadora, e coloca a cabeça no seu colo. Ela o abraça e massageia suas costas, depois ele se senta no seu colo, lhe abraça e sorri. olha para os seus lábios (batom rosa/tom forte), ela lhe dá um beijo, então ele levanta e segura suas mãos, fazendo força para que ela se levante também. Fico sem entender o que ele quer nesse momento[...]	A P1 vai até ele e afasta o lixeiro. A P1 explica que ele queria sentar no chão com a pesquisadora.

Anteriormente, informamos no quadro 25 como foi registrada a preocupação da P1 em educar os coleguinhas a ter um relacionamento afetivo com Jorge, e diante desta ação positiva, lembramos das palavras de Sanches (2011) em seu estudo a respeito da aprendizagem com os pares, quando afirma: “A aprendizagem com os pares, bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos” (2011, P.72). Afetividade que é evidenciada no cuidado dos coleguinhas para com Jorge, não só durante as leituras e contação de histórias, mas também na hora do recreio.

A seguir, no Quadro 31 e 32, ponderamos sobre os dados que fornecem o detalhamento do comportamento de Ary e as iniciativas da P2e PA-2. Buscamos perceber se há envolvimento do aluno na dinâmica da sala e como esta acontece, e caso contrário, procuramos as possíveis causas.

Quadro 31 - O Baú de Livros - Comportamento específico de Ary

DATA/HORÁRIO	COMPORTAMENTO DE ARY	INICIATIVAS
29/10/2013 15h40min	[...] Ao entrar na sala de leitura (Fig.05) Ary encontra seis estudantes de outra turma, que estão tendo reforço, entretanto isso não o incomoda. Ele entra e espera pelo Baú. (Fig.06) Quando o baú é aberto, cheio de livros, Ary pega um por um, e folheia as páginas com cuidado. A PA-2 interage perguntando o nome dos animais e personagens, e ele responde todos corretamente[...]	A PA-2 interage perguntando o nome dos animais e personagens.
05/11/2013 15h50min	[...] A pesquisadora se aproxima de Ary e pede para ver um livro, e ele a princípio responde que não. Sentei-me no chão, ao seu lado, e então ele pegou um grande livro de dentro do baú e me entregou. Em seguida pedi uma luva, com cinco patinhos nas pontas, ele me deu. Aproveitei para cantar e brincar imitando os patinhos, dizendo que um deles queria lhe dar um beijo. Ele olhou rapidamente e permitiu, até esboçando um sorriso tímido[...]	A pesquisadora se aproxima de Ary e pede para ver um livro A pesquisadora pede uma luva, e aproveita para cantar e brincar imitando os patinhos.



Figura 6 - Sala de leitura



Figura 7 - O baú de livros

Consideramos os dados concernentes as observações das atividades que envolvem o aluno Ary, perscrutando se há envolvimento deste aluno na dinâmica da sala, e caso contrário

examinamos as possíveis causas. No quadro 27, no item “adaptação das atividades” verificamos que todas as atividades de Ary são restritas à coordenação motora, ocasionando uma repetição constante de atividades de tracejar, pintar e colar, que por vezes o desestimula. De acordo com Carvalho (2009, p.44) “Quando o eixo do processo educacional, é a aprendizagem, o esforço do professor vai nessa direção, levando-o a rever suas atitudes diante da diferença e criando várias estratégias para a acessibilidade curricular de todos”.

Constatamos também que apesar de estarmos nos últimos meses do ano, as atividades ainda retomam a letra A. Diante desse fato nos embasamos nos estudos de Bosa e Hoher (2009, p. 202) que afirmam: “o trabalho pedagógico integrador transforma limitações em um desafio porque existe a confiança na capacidade do aluno”.

Quadro 32 - O recreio

DATA/HORÁRIO	COMPORTAMENTO DE ARY	INICIATIVAS
04/11/2013 14:20	[...] Logo uma coleguinha juntamente com a PA-1, se aproxima e chama Ary para brincar, mas ele não aceita. Em certo momento ele tenta bater em um coleguinha com o seu bichinho[...]	
14/11/2013 14:20	[...] Três coleguinhas se aproximam de Ary e falam com ele, que não dá atenção. Eles insistem. Um deles faz cócegas em Ary, faz caretas e ele apenas observa sem reagir. Toca a campainha, e os colegas correm para fazer a fila, e Ary vai pegar sua lancheira para entrar também [...]	A PA-2 observa.

Em relação às vivências do aluno Ary, no turno da tarde, conforme foi relatado no quadro 32, é perceptível que este não consegue se relacionar com os seus colegas apesar de ser convidado, em alguns momentos do recreio, para brincar com eles. Trazemos à tona as assertivas de Bosa e Hoher (2009, p.195) “As interações sociais com crianças autistas podem ser dificultadas por um aspecto central – o ser humano é uma fonte rica em estímulo[...]cujo impacto na criança autista pode ser a sobrecarga sensorial.” Os registros indicam que a rejeição pelos colegas, poderiam ser descritas como uma forma de se restabelecer dessa sobrecarga de estimulação. Os autores afirmam a importância do ambiente nas interações sociais e ressaltam que os cuidadores têm inicialmente esta incumbência de dar qualidade às interações que ele experimenta, e questionam: “Em que medida a falta de acesso a

experiências sociais, além das familiares, contribuiria para estas dificuldades?” (2009, p.196). Acrescentamos a esta, outra questão: Em que medida há preocupação e interesses da P2 e PA-2 para mediar estes relacionamentos? Acerca da indiferença, Carvalho (2009, p.44) faz a seguinte afirmação: “Atitudes de rejeição ou de negação das dificuldades enfrentadas por nossos alunos são manifestações de indiferença diante das diferenças, em busca de uma homogeneidade que não existe”.

Ainda em relação ao quadro 30, onde é relatado a observação da atenção e carinho que A PA-2 dispensa a Ary, é relevante frisar também que as atividades para Ary já não satisfazem ao aluno, por se tornarem repetitivas, e restritivas. Lembramos que a PA-2 está ainda no início da sua formação, e desconhece questões essenciais que são pertinentes ao ensino aprendizagem do aluno, dessa forma apesar de sua atenção e carinho não consegue canalizar o interesse de Ary pelos livros, para a construção de uma aprendizagem efetiva, através da elaboração de atividades mais provocativas que favoreçam a inclusão do aluno, entretanto vemos que ela vai além do seu papel como nos afirma Marchesi (2001) “[...] professores de apoio que assumem como “Professores de Métodos e Recursos”. O seu papel principal é colaborar e ajudar os professores da aula a desenvolverem estratégias e actividades que favoreçam a inclusão dos alunos [...]”(2001,p.100).

2.2 Escola Luar do Sertão

A apresentação e discussão dos dados obtidos por meio das observações traz, nos quadros 33, 34 e 35, as informações da identificação da Escola Luar do Sertão, e em seguida é feito o detalhamento da dinâmica escolar no cotidiano das professoras e profissionais de apoio com seus alunos, dentro e fora das salas de aula, bem como a discussão dos dados obtidos durante o período da observação *in locus*.

Quadro 33 - Descrição da Estrutura organizacional Física e da Dinâmica Escolar

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES				
1-Estrutura organizacional	Pequeno porte, funciona em dois turnos, totalizando 384 alunos, destes, 28 alunos têm laudo que atestam a necessidade educativa especial – NEE			
2- Dinâmica escolar	1ª série		3ª série	
	13h	Chegada	13h	Chegada
	13:10	Leitura para deleite	13:10	Leitura para deleite
	13:25	Atividade dirigida	13:25	Atividade dirigida
	15:10	Lavaras mãos/Recreio	15:10	Lavar as mãos/Recreio

O processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio.

Kilma Melo

	15:40 16:5 17h	Retorno à sala de aula Atividade Arrumar o material Saída	15:40 16:50 17h	Retorno à sala de aula Atividade Arrumar o material Saída
3-Estrutura física	O prédio tem salas de aula, e banheiros para meninos, meninas e um banheiro adaptado para os alunos com NEE ; Sala de Leitura; Sala de Atendimento Educacional Especializado – SAEE; Secretaria; Sala para os professores; Cozinha e um pátio para merenda; Banheiros; A recreação é realizada no mesmo espaço da merenda.			

Quadro 34 - Descrição da sala de aula-1ª série/2ºano -*locus* da pesquisa

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES	
1- Estrutura física (acessibilidade)	Sala ampla e clara, possui dois janelões que ilumina bem; (Fig.07) Decoração típica das séries iniciais: cartazes coloridos (chamada, painel de aniversariantes, calendário, frequência e alfabeto). (Fig.08 e 09) Bastante quente e abafada, o ventilador está quebrado e os janelões permanecem fechados quase todo o tempo
2- Localização do aluno com Autismo	O aluno com Autismo Aldo estuda na 1ª série/2ºano, e senta-se na última banca, próximo ao janelão. A PA-4 senta-se ao seu lado.



Figura 8 - Sala de aula

Figura 9 - Decoração da sala

Figura 10 – Decoração da sala

Quadro 35 - Descrição da sala de aula/3ª série/4ºano - *locus* da pesquisa

REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES

1- Estrutura física (acessibilidade)	Sala ampla e clara, pois possui dois janelões que ilumina bem; Decoração típica das séries iniciais: cartazes coloridos (chamada, painel de aniversariantes, calendário, frequência e alfabeto). (Fig.10 e 11) Razoavelmente ventilada, contudo o ventilador permanece ligado.
2- Localização da aluna com Autismo	A aluna com Autismo, Yuliha estuda na 3ª série e senta-se na frente, na 1ª banca, próxima a porta



Figura 11 - Aspectos da Sala de aula - 3ª série/4º ano

Acerca do quadro 36 – “Comportamento dos alunos e ações das professoras” elaboramos uma exposição do comportamento de cada aluno, detalhando as atitudes tomadas pelas profissionais em foco. No quadro abaixo os parênteses foram preenchidos, com “sim” para indicar a presença do respectivo comportamento no aluno, e “não” indicando a ausência deste comportamento e com a expressão “não observada”, para indicar que não obstante ter sido citado nas entrevistas, aquele comportamento específico não foi presenciado por esta pesquisadora durante a observação.

Quadro 36 - Comportamento dos alunos e ações das professoras

1ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Observações sobre as iniciativas que a P3 e PA-3 tomam acerca do comportamento do aluno com autismo, quando este apresenta algumas atitudes (in)adequadas.	Observações sobre as iniciativas que a P4 e PA-4 tomam acerca do comportamento do aluno com autismo, quando este apresenta algumas atitudes (in)adequadas.
<ul style="list-style-type: none"> - agressividade (NÃO OBSERVADA) - auto agressão (NÃO) - choro (SIM) - birra (SIM) - passividade (NÃO) - hiperatividade (NÃO) - hipoatividade (NÃO) - estereotípias (SIM) - aceita a atividade proposta (SIM) - aceita o contato com os colegas de sala (às vezes) 	<ul style="list-style-type: none"> - agressividade (NÃO OBSERVADA) - auto agressão – (NÃO) - choro (NÃO) - birra (NÃO) - passividade (SIM) - hiperatividade (NÃO) - estereotípias (SIM) - aceita a atividade proposta (SIM) - aceita o contato com os colegas de sala (às vezes) - aceita a alimentação na hora da merenda (SIM)

- aceita a alimentação na hora da merenda (SIM)

Organizamos a transcrição das observações nos quadros 37 e 38, apresentando a data nos quais as situações ocorreram, de conformidade com as turmas e respectivos alunos, para depois examinar estes fragmentos, verificando se as ações são compatíveis com o direcionamento dos estudiosos sobre a temática em questão.

Quadro 37 - Relacionamentos - Vivências na sala de aula

1ª SÉRIE/2º ANO	3ª SÉRIE/4º ANO
<p>Professora com Aldo</p> <p>[...] Nesse momento ri, e dá gargalhadas. A P3 interrompe com carinho, chamando-o para ler algumas palavras que estão escritas no quadro, o que faz corretamente [...]</p> <p>(Diário de campo – 24/10/2013)</p> <p>[...] A P3 se aproxima de Aldo observando a sua lista e parabeniza seu aluno [...]Ao fazer a chamada dos alunos, a P3 chama o nome de Aldo[...]que só responde após ser chamado duas vezes, e com ajuda fala devagar: “_PRE...SENTE”</p>	<p>Professora com Yuliha</p> <p>[...] Por um breve instante, a P4 se aproxima da aluna cadeirante e, num relance olha a sua atividade, se afastando em seguida, mas em nenhum momento olha as atividades de Yuliha[...]</p> <p>(Diário de campo – 11 /11/2013)</p>
<p>Profissional de apoio com Aldo</p> <p>[...] às vezes pára e brinca com as mãos da PA-3. É perceptível a relação de carinho entre os dois [...]</p> <p>[...]A PA-3 ao perceber a dificuldade dele, em alguns fonemas, repete as palavras vagarosamente, pronunciando junto ao seu ouvido, com a voz suave e firme[...]</p> <p>(Diário de campo – 24/10/2013)</p> <p>[...] A PA-3 brinca com Aldo, estabelecendo alguns jogos sensoriais, são toques no braço dele, batidinhas nas mãos [...] que são repetidos pelo aluno espontaneamente[...]</p> <p>(Diário de campo – 30/10/2013)</p>	<p>Profissional de apoio com Yuliha</p> <p>[...]As duas brincam por alguns instantes de fazer cócegas, logo após Yuliha pára e cheira o braço da Pa-4. Às vezes, ela faz um movimento brusco, então a Pa-4 delicadamente diz: “_Devagar!”[...]</p> <p>(Diário de campo – 12//11/2013)</p> <p>[...]A PA-4 tira uma foto, encostando seu rosto no dela e em seguida mostra a imagem na tela do celular para Yuliha[...]</p> <p>[...]contudo ela não muda a feição, olha sem interesse.</p> <p>(Diário de campo – 12/11/2013)</p>
<p>Colegas com Aldo</p> <p>[...] Tem uma coleguinha predileta, que se senta à sua esquerda, e sempre vem conversar com ele[...]Aldo corre feliz pelo pequeno pátio, sendo seguido por cinco coleguinhas da sala[...]</p> <p>(Diário de campo – 24/10/2013)</p> <p>[...] tem uma ótima socialização com sua colega</p>	<p>Colegas com Yuliha</p> <p>[...]Às vezes, um determinado colega se aproxima, e encosta a cabeça em sua cabeça, de forma carinhosa. Yuliha corresponde a brincadeira[...]</p> <p>[...] Um colega se aproxima e fala com ela: “_Tudo bem Yuliha?” Mas ela não responde coisa alguma[...]</p>

<p>L, com quem em alguns momentos brinca batendo as suas mãos nas mãos dela[...] ri, e dá gargalhadas[...]</p> <p>(Diário de campo 24/10/2013)</p>	<p>(Diário de campo 11 /11/2013)</p> <p>[...] Os alunos aproveitam para fazer mais barulho, gritando e batendo nas mesas. Yuliha se agita também, levanta e bate na sua mesa, depois volta e continua sua atividade[...]</p> <p>[...] Mostra também fotos da comemoração do aniversário de Yuliha, momento em que ela mesma entrega os pratinhos com bolo aos colegas, antes mesmo de se servir[...]</p> <p>(Diário de campo 12 /11/2013)</p>
--	---

Nos quadros 38 e 39 detalhamos algumas experiências vivenciadas por Aldo e Yuliha na sala de aula, como também aferimos o empenho dos sujeitos da pesquisa em envolver os alunos nas atividades e fortalecer ou não a autonomia destes alunos.

Quadro 38 - Narrativas das experiências vivenciadas na sala de aula com Aldo e Yuliha

1ª SÉRIE/2ºANO	3ª SÉRIE/4ºANO
<p>Professora</p> <p>[...]Dando continuidade à rotina escolar, a P3 entrega aos alunos uma folha de sulfite em branco, e pede que cada um faça uma lista do nome completo dos coleguinhos. Aldo também participa da atividade e começa a escrever seu nome [...]</p> <p>[...] Após a conclusão das listas, a P3 escreve o nome dos alunos na lousa e vai chamando um por um, e apresentando a Aldo, quem é o “dono” de cada nome, este olha atentamente para cada coleguinha [...]</p> <p>(Diário de campo – 24/10/2013)</p> <p>[...] a P3 convida Aldo para lhe ajudar fazendo uma margem em um cartaz, com a fita de durex. Aldo atende o chamado e muito concentrado usa a tesoura aparando as pontinhas do durex com esmero[...]</p> <p>(Diário de campo – 24/10/2013)</p>	<p>Professora</p> <p>Não foi observada nenhuma vivência da professora com a aluna Yuliha</p>
<p>Profissional de apoio</p> <p>[...] a PA-3 pede para que ele pegue a tesoura e corte no lugar indicado pelos pontilhados. Aldo corta no lugar indicado demonstrando ótima coordenação motora. Observamos novamente a necessidade que Aldo tem de ouvir a PA-3 falando ao seu ouvido[...]</p> <p>(Diário de campo - 06/11/2013)</p> <p>[...] como de costume sentado junto à PA-3, faz a</p>	<p>Profissional de apoio</p> <p>[...] pediu para que enviasse o lanche com talhares, para que ela pudesse ensinar [...]</p> <p>[...] A PA-4 conduz Yuliha para beber água e em seguida ir ao banheiro[...]</p> <p>(Diário de campo – 11 /11/2013)</p>

<p>leitura de algumas palavras em seu livro didático, intitulado: Letramento e Alfabetização – 1º ano (Fig 11 e 12) (Diário de campo A PA-3 observa a brincadeira de certa distância. (Diário de campo – 12/11/2013)</p>	
---	--



Figura 12 - Livro didático de Aldo

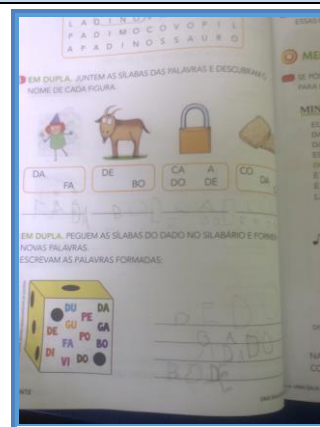


Figura 13 – Outro aspecto do livro de Aldo

Quadro 39 - Envolvendo Aldo e Yuliha nas Atividades

1ª SÉRIE/2º ANO	3ª SÉRIE/4º ANO
<p>Linha teórica utilizada nas intervenções Traços da Perspectiva Histórico cultural</p>	<p>Linha teórica utilizadas nas intervenções Não há.</p>
<p>Rotina de aula [...] Sua rotina é praticamente igual a dos colegas de sala, porém tem suas singularidades, como por exemplo: [...]Ao chegar na sala, vai até a P3 e se vira para que ela retire a sua sacola das costas, então vai até a estante próxima à mesa da P-3 e pega os seguintes livros, que folheia diariamente[...] (Diário de campo –24/10/2013) [...] A P-3 dá continuidade a aula, direcionando um ditado de palavras, e em dado momento se aproxima de Aldo e pede que ele diga uma palavrinha com a letra “J”[...] (Diário de campo – 24/10/2013) Aldo corre feliz pelo pequeno pátio, sendo seguido por cinco coleguinhas da sala. (Diário de campo – 06/11/2013)</p>	<p>Rotina de aula [...] alheia a tudo que acontece ao seu redor olha as figuras do livro enquanto faz um barulho, em tom grave, semelhante a um uivo: “_ Uuuuuuu[...]” associado a movimentos estereotipados, como agitar as mãos, levantar, correr, pular e em alguns momentos encosta a testa contra a parede[...] (Diário de campo –11/11/2013) [...] Yuliha inicia, com auxílio da PA-4, uma atividade de colagem que consiste em colar figuras nos quadrados traçados em seu caderno, respeitando os limites. A PA-4 explica que ela ainda não consegue recortar obedecendo aos limites, nem tão pouco sabe pintar, como também não diferencia as cores[...] (Fig. 13) (Diário de campo –11/11/2013)</p>
<p>Adaptação das atividades</p>	<p>Em determinado momento, ela usa o sinal de banheiro, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para indicar</p>

<p>Aldo é convidado pela P3 para ler a lista de nomes escrita na lousa, ele o faz prontamente, contudo pára ao chegar em um nome mais complexo e diz: “_difícil”.</p> <p>(Diário de campo – 30/10/2013)</p> <p>Aldo vai até uma estante, onde estão dispostos vários rótulos de embalagem, e faz a leitura espontânea de todos. Ao terminar vai para seu lugar com a PA-3, que anuncia uma nova atividade. (Fig.14)</p> <p>(Diário de campo – 30/10/2013)</p>	<p>a sua necessidade. A PA-4 explica que ensinou alguns sinais para que ela pudesse se comunicar, uma vez que não consegue emitir os sons da fala.</p> <p>(Diário de campo – 12/11/2013)</p> <p>São 13:40 – os alunos estão sendo submetidos a uma avaliação, que inclusive foi entregue a Yuliha, sendo usada por ela apenas para pintura, e em seguida a aluna é levada pela PA-4 para a sala de leitura. Yuliha levanta, senta, mas não se interessa por nenhum livro de histórias. Sua atenção é focada, por alguns momentos, em um quebra-cabeça. (Fig. 15)</p> <p>(Diário de campo – 19/11/2013)</p>
---	--



Figura 14- Atividade de colagem



Figura 15 - rótulos de embalagem

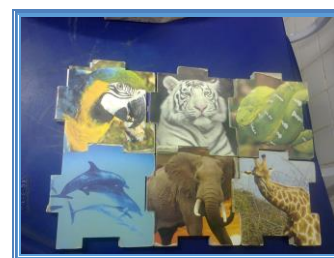


Figura 16 - Quebra cabeça

A seguir conferimos os dados do quadro 40 que fornece o detalhamento do comportamento específico de Aldo, as iniciativas da P3e PA-3, como também tentamos detectar as possíveis causas.

Quadro 40 - Aldo tenta fugir! - Comportamento específico

DATA	COMPORTAMENTO DE ALDO	INICIATIVAS
24/10/2013	<p>[...] Em seguida correu em direção à porta, acompanhada pela PA-3</p> <p>[...] O aluno Aldo permanece na sala durante todo o recreio</p> <p>[...] aproveitando uma pequena distração da P-3, Aldo corre em direção à porta [...]</p> <p>Inesperadamente, Aldo se dirige à porta, abre e corre.</p>	<p>A PA-3, que percebe que ele necessita ir ao banheiro [...]</p> <p>A PA-3 explicou que é para evitar que se repitam os transtornos, nas brincadeiras com os colegas que aconteceram outrora [...]</p> <p>[...] é interceptado pela professora [...]</p> <p>A professora vai buscá-lo e volta com ele.</p>

	Aldo tenta fugir mais uma vez, (Diário de campo -06/11/2013)	A PA-3, olhando em seus olhos, fala sério com ele explicando que não pode sair e pergunta se ele quer ir ao banheiro.
--	---	---

A seguir consideramos os dados do quadro 41 que fornece o detalhamento do comportamento específico de Yuliha, as iniciativas da P4e PA-4, como também tentarmos detectar as possíveis causas.

Quadro 41 - A inquietação de Yuliha - Comportamento específico

DATA	COMPORTAMENTO DE YULIHA	INICIATIVAS
11/11/2013 14:35	[...] bate, por acaso, no pote que cai no chão derrubando as bolinhas vermelhas, se recusando a princípio a apanhá-las, contudo não demonstra agressividade [...] Corre para janela várias vezes, retorna e senta em sua cadeira. Apesar da recusa, ela apanha aos poucos apanha todas as bolinhas e recoloca no potinho. Nesse momento, demonstra impaciência, e se levanta agitada. (Diário de campo 11/11/2013)	A PA-4 insiste que ela apanhe as bolinhas
Hora do recreio 11/11/2013	Yuliha fica sem a PA-4 e corre de um lado para o outro no pequeno hall de entrada. Vai até o pátio, onde outros estudantes brincam e volta, então abre a porta do banheiro, em seguida vai até a sala de recursos abre a porta, então volta novamente. Aproxima-se do portão de entrada que está apenas encostado, e alguns colegas a vigiam impedindo sua saída. Diário de campo 11/11/2013	
12/11/2013	Yuliha se aproxima da PA-4 e encosta o seu rosto no dela, aproximando a boca como se tivesse a intenção de morder As duas brincam por alguns instantes de fazer cócegas. (Diário de campo 11/11/2013) Yuliha se agita também, levanta e bate na sua mesa, depois volta e continua sua atividade, que consiste em colar papéis coloridos. Yuliha levanta, anda pela sala balançando as suas mãos e emitindo o som que já lhe é peculiar: “Uuuuuu[...]”. Aproxima da parede,	[...] nessa escola prá ela tem sido melhor porque ela tem se socializado bastante com os colegas[...] (trecho da entrevista com a PA-4) A PA-4 fala: “_Não”.

	fecha os olhos e balança as mãos. (Fig.16)	
--	---	--



Figura 17 – Atividade de colagem

Analisaremos a seguir as vivências do aluno Aldo da 1ª série/2ºano do turno da tarde, e em seguida as vivências da aluna Yuliha, da 3ª série/4ºano do mesmo turno.

No quadro 37-“Relacionamentos – Vivências na sala de aula” constatamos que a P3 e PA-3 através da afetividade introduzem Aldo nas atividades regulares, respeitando suas singularidades como registramos: “[...]ri, e dá gargalhadas[...] Nesse momento a P3 interrompe sua manifestação estereotipada com carinho, chamando-o para ler algumas palavras [...]”. Assim estimula seu aluno a desenvolver sua potencialidade, como atesta Vigotski (1997 apud CHIOTE 2013, p. 37). “[...] precisa superar uma prática educacional baseada no *déficit*, nas impossibilidades e limitações em relação ao que ela não pode ou não consegue realizar ” Constatamos com base nas observações realizadas, e como atestam os registros feitos, que o investimento afetivo que é realizado nos relacionamentos pode promover o desenvolvimento do aluno com Autismo em vários aspectos, como é notório em mais este registro: “[...] A P3 se aproxima de Aldo observando a sua lista e parabeniza seu aluno [...]ao fazer a chamada dos alunos, a P3 chama o nome de Aldo [...] que após ser chamado duas vezes, e com ajuda fala devagar: “_PRE...SENTE !” Nesse caso, a disponibilidade da professora é demonstrada por ações pedagógicas efetivas.

Verificamos ainda nos registros do quadro 37 – “Relacionamentos - Vivências na sala de aula” o seguinte relato: “[...] A PA-3 brinca com Aldo, estabelecendo alguns jogos sensoriais, são toques no braço dele, batidinhas nas mãos [...] que são repetidos pelo aluno espontaneamente [...]” esse relato nos remete a importância da psicomotricidade, conforme afirma Bueno (2007, p. 163) “A criança, de posse de sua imagem[...] utiliza seu corpo na descoberta e relação com os objetos e o espaço vivenciando situações de prazer sensório-motor, de equilíbrio/desequilíbrio[...] de comunicação não verbal e simbólicos que são significados pelo profissional na relação de ajuda a que se propõe[...]”.Portanto a PA-3

estimula seu aluno a se comunicar através do seu tônus facilitando a comunicação verbal posteriormente.

É evidente o olhar atento da PA-3 percebendo as dificuldades de seu aluno, como também buscando estratégias para que ele as supere, como indica o seguinte registro: “[...]ao perceber a dificuldade dele, em alguns fonemas, repito as palavras vagarosamente, pronunciando junto ao seu ouvido, com voz suave e firme[...]” Acerca da mediação pedagógica, Chiote (2013, p.48) assevera: “A mediação pedagógica deve [...] criar zonas de desenvolvimento proximal, isto é, se orientar o futuro, investindo em aprendizagens que, embora não estejam consolidadas, estão em processo de maturação”. É imprescindível que o educador seja afetivo, utilizando as emoções como canal para o ensino aprendizagem, pois como admoesta Cunha (2013, p.104) “[...] é preciso considerar que o aluno com transtorno do espectro autista precisa ser amado, aceito, acolhido[...]ser ouvido, compreendido em seus desejos e curiosidades epistemológicas, que precisam ser estimuladas” No Quadro 40 – “Aldo tenta fugir!- comportamento específico” entendemos que essa atitude revela a vontade de Aldo, de participar das vivências fora da sala de aula, para interagir com os colegas em espaço aberto. Observamos a alegria de Aldo, quando lhe foi permitido sair no horário do recreio, e correr livremente com seus coleguinhas.

No Quadro 39 – “Envolvendo Aldo e Yuliha nas Atividades” observamos o alheamento da aluna Yuliha conforme registrado: “[...]alheia a tudo que acontece ao seu redor folheia as páginas de um livro enquanto faz um barulho, em tom grave, semelhante a um uivo: “_ Uuuuuuu[...]” associado a movimentos estereotipados, como agitar as mãos, levantar, correr, pular e em alguns momentos encostar a testa contra a parede[...]. Bueno (2007) explicita que a psicomotricidade pode favorecer a construção da corporeidade e contribuir para a inclusão escolar, desse modo assevera que: “[...]o indivíduo autista precisa existir e constituir a sua unidade corporal[...] significada pelo outro, pois só se pode interagir com o meio quando se é visto por ele, [...]”.(2007, p.164) Desta forma ele pode se perceber, como tão bem explicita Bueno (2007, p.164) “se o outro me vê, eu existo”.

Em contraste com o registro acima do alheamento da aluna, temos o seguinte registro: “Em determinado momento, ela usa o sinal de banheiro, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para indicar a sua necessidade. A PA-4 explica que ensinou alguns sinais para que ela pudesse se comunicar, uma vez que não consegue emitir os sons da fala”. Observa-se então que a aluna com autismo foi capaz de usar corretamente o sinal de banheiro,

da Língua Brasileira de Sinais, que consiste no movimento vertical da mão com a configuração da letra B. Ainda nos reportamos a Bueno (2007, p. 162) que afirma: “[...] a psicomotricidade, que imprime a marca das sensações no corpo mediante a leitura tônica, pode transformá-las em capacidades perceptivas e permitir a esse sujeito que as simbolize, ou seja, como o sujeito autista pode paulatinamente passar a corresponder às adequações pedagógicas escolares [...]”. Consideramos a atitude da PA-4, benéfica, como afirma o autor mencionado que defende: “[...] no desenvolvimento psicomotor, a intervenção do adulto pode ser positiva se abranger a comunicação da criança com o mundo, se a criança receber a compreensão com afeto e segurança [...]”. Fato contrário ocorre entre a P4 e sua aluna Yuliha, como registramos: “[...]Por um breve instante, a P4 se aproxima da aluna cadeirante e, num relance olha a sua atividade, se afastando em seguida, mas em nenhum momento olha as atividades de Yuliha[...]”. A P4 não apresenta um envolvimento concreto com a sua aluna, contradizendo sua própria fala na entrevista realizada anteriormente, deixando a aluna sob a responsabilidade da profissional de apoio que busca alternativas de atividades motoras, como também realiza alguns jogos sensoriais, entretanto é visível, que não há sistematização das atividades nem tão pouco, um respaldo teórico.

Sobre o papel ensinante afirma Freitas, 2005 apud Mantoan, 2004

Não sabemos de antemão como e quanto alguém será capaz de aprender e por que meios alguém chegará a ser um pensador, um artista, um trabalhador, enfim. Nem a partir de que encontros com o outro e com a vida, com os fatos, alguém se pôs a pensar, a distinguir, a definir um caminho para a sua existência (2004, p.83-84)

Fazemos um paralelo entre as atitudes das professoras com os seus alunos, e fica evidente no Quadro 37 - Relacionamentos - Vivências na sala de aula da P3 e PA-3 e seu aluno Aldo e da P4 e PA-4 com sua aluna Yuliha que não obstante os alunos estarem inseridos no espectro do Autismo, apresentam níveis diferentes, nas suas manifestações e características. Dessa maneira, comprovamos o que atesta o Guia de orientação a professores (2014) sobre o Manejo do comportamento de Crianças com Transtornos do Espectro Autístico.

Há indivíduos com TEA sem deficiência intelectual que podem apresentar habilidades cognitivas preservadas, como, por exemplo, habilidades visuoespaciais. Por outro lado, pessoas na mesma condição apresentam dificuldades ou déficits em habilidades de memória de trabalho, dificuldade

para organizar e processar informações e para estabelecer prioridades para a execução de tarefas (2014, p. 20)

Acerca do Quadro 40 “Aldo tenta fugir! - Comportamento específico” e do Quadro 41 “A inquietação de Yuliha - Comportamento específico” é evidente um contraste entre os procedimentos das profissionais de apoio. A PA-3, demonstra uma acentuada preocupação com seu aluno, chegando até mesmo a lhe sufocar e lhe frustrar, privando a princípio o aluno do recreio, momento que posteriormente, se confirmou prazeroso para ele, conforme os registros do dia 06 “[...] Aldo corre feliz pelo pequeno pátio, sendo seguido por cinco coleguinhas da sala [...]. Essa preocupação demasiada pode ser transformada em estigma, conforme atesta Sanches (2011, p. 68) “Por vezes, são os próprios responsáveis por uma educação inclusiva (professores de apoio educativo) que vão ajudar a sua estigmatização. Há que ter presente que o apoio pode magoar os alunos.”

Por outro lado a PA-4, não obstante a explicação durante a entrevista: “[...]nessa escola prá ela tem sido melhor porque ela tem se socializado bastante com os colegas[...]” demonstra uma certa frouxidão com sua aluna que apresenta características mais acentuadas do espectro autístico, deixando-a livremente no recreio, o que oferece inclusive perigo real, segundo o registro: “Aproxima-se do portão de entrada que está apenas encostado, e alguns colegas a vigiam impedindo sua saída.”

Diante das distinções dos alunos com Autismo serão necessárias também diferentes formas de mediar o desenvolvimento, como atesta Bosa e Hoher (2009, p.191) “Portanto, a abordagem educacional deve envolver um trabalho de “alfaiate” cujas estratégias levem em conta as singularidades de cada aluno”. Entretanto seja qual for o grau de comprometimento dos alunos, qualquer abordagem e estratégias só serão efetivas se forem permeadas pela afetividade, como tão bem postula Cunha (2013, p.100) “O afeto é científico[...]. Utilizar-se dos afetos naturais do aluno com autismo para educá-lo é canalizar suas emoções para o processo pedagógico”.

CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

“Passamos a ser nós mesmos por meio dos outros”
Vigotsky

Chegamos a um momento delicado do nosso estudo, onde é necessário enfocar os aspectos mais importantes. Desse modo, nos questionamos como tantos pesquisadores: Será este o Ponto de chegada ou Ponto de partida? Durante a caminhada com os professores e alunos com autismo entendemos que o conhecimento científico é um processo que não se esgota no último capítulo de uma pesquisa, portanto ao concluí-lo convidamos os educadores a iniciarem uma nova reflexão acerca deste estudo.

Este estudo pretendeu olhar para a inclusão de crianças com Autismo, buscando compreender como se processa o ensino e a aprendizagem destas crianças incluídas nas escolas da Rede Municipal de Garanhuns, tendo em vista as concepções das suas professoras e profissionais de apoio. Para tanto, foi proposta a execução de uma pesquisa que definiu como campo, para a coleta de dados, quatro turmas do Ensino Fundamental, tendo como objetivos específicos conhecer e comparar os conceitos e concepções, que as professoras e profissionais de apoio têm sobre inclusão, autismo e sobre o processo do ensino aprendizagem destes alunos em salas regulares. Como também, objetivamos caracterizar as suas metodologias, averiguando a eficácia ou não, destas, no desenvolvimento dos seus alunos com Autismo.

Recorremos ao embasamento teórico como suporte à pesquisa empírica, para confrontar com os objetivos elencados e buscar respostas aos questionamentos que nortearam essa investigação. Inicialmente realizamos uma entrevista semiestruturada com as professoras e profissionais de apoio das respectivas salas. Dando continuidade ao processo, começamos as observações *in loco*, registrando detalhadamente as vivências estimulantes e frustrantes surgidas no cotidiano das relações estabelecidas entre os participantes da comunidade escolar, especificamente, das salas de aula em foco.

Os sujeitos da pesquisa, questionados por meio da entrevista, são em sua totalidade professores do gênero feminino, em sua maioria jovens. Em relação à conceituação de inclusão e autismo, uma expressiva parte das participantes da pesquisa, expôs durante a

entrevista falta de clareza e dificuldade na formulação de conceitos, definindo o tema como um desafio. Entretanto as demais entrevistadas apresentaram respostas coerentes. Quanto ao processo metodológico, especificamente sobre as Intervenções e Abordagens 80% revelaram completo desconhecimento.

A entrevista associada às observações possibilitou o cruzamento dos dois instrumentos e uma compreensão maior da realidade vivenciada nas salas de aula. Outrossim, para um maior esclarecimento de como se processa a aprendizagem das crianças com autismo fomos buscar na literatura informações que fundamentassem ou refutassem as ações observadas e constatamos, com base nos estudos realizados, que as concepções que as professoras e profissionais de apoio têm a respeito da inclusão e sobre o autismo, interferem negativamente no processo educativo, uma vez que quase sempre essas concepções centralizam-se nas dificuldades.

De acordo com os registros feitos da prática educativa verificamos que em três das quatro salas observadas, as atividades realizadas resumem-se a treino perceptivo motores e repertórios de apoio, tendo como objetivos a ampliação da atenção, e a coordenação motora, prevalecendo a abordagem comportamentalista que se fundamenta na visão behaviorista. Entretanto, averiguamos que a maioria das professoras e profissionais de apoio desconhecem as abordagens e intervenções, a que subjazem as suas práticas pedagógicas. Dessa maneira dificultam todo o processo, repetindo práticas sem significação para a criança e procrastinando a evolução do desenvolvimento da criança. Entendemos que a escolha da abordagem de ensino faz a diferença, pois na maioria das vezes, falta ao estudante com autismo uma proposta educativa que esteja aberta à sua formação enquanto sujeito social.

Destacamos aqui um olhar diferenciado de uma jovem profissional de apoio que conduziu o processo de ensino e aprendizagem de seu aluno, olhando para as suas possibilidades e investindo na mediação, possibilitando assim que seu aluno organizasse seus modos de interagir nos espaços e tempos. Através da mediação, soube promover espaços criativos para incitar o processo de aprendizagem ora provocando, ora trazendo desafios, foi estabelecendo vínculos com o educando, e deste com o espaço escolar.

Esta profissional de apoio apesar de ser a mais nova das participantes da pesquisa, relata que para intermediar o processo de leitura e escrita, buscou teóricos que falassem do letramento e dos signos existentes nesta mediação.

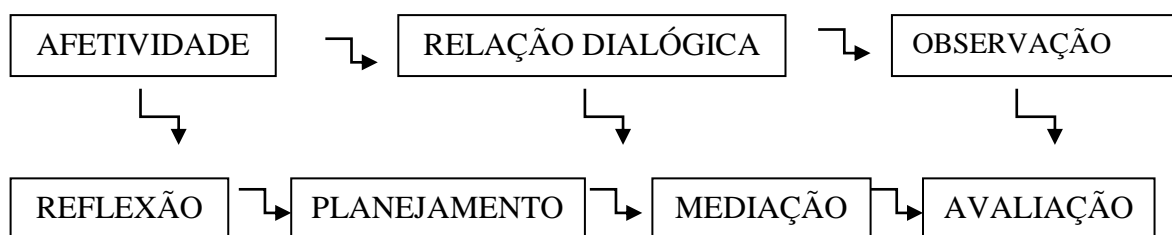
Percebemos no discurso e na prática desta profissional que embora, naquele momento desconhecesse algumas questões de natureza conceitual, evidencia um perfil adequado ao acompanhamento deste aluno, como afirma:

[...] sentava com ele no tapete de emboado, e começava a trabalhar com nomes [...] colocava as letrinhas, e ele organizava o alfabeto em todas as cores [...] então eu pensei: O alfabeto ele já sabe. E pedia: Deixa eu colocar seu nome, o nome do papai e da mamãe, e ele ficava olhando para mim, depois começou a permitir, porque eu comecei a trocar com ele[...] eu formava, passava o dedo (nas letras) e lia, e às vezes soletrava [...] então percebi que ele depois fazia tudo o que eu fazia[...].Fonte: entrevista realizada (2013)

É perceptível que a descrição acima confirma um dos postulados de Vigotsky quando considera que a criança poderá fazer amanhã sozinha, o que hoje realiza com o auxílio de um mediador. Observamos as semelhanças da prática educativa desenvolvida por esta profissional de apoio com a perspectiva histórico-cultural, que afirma que os sujeitos se desenvolvem a partir das relações e interações que lhe são concedidas. Assim, enfocando aspectos referente à mediação do outro na Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP, compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo carece de um entrelaçamento das dimensões afetiva, cognitiva e do funcionamento psicológico através de uma abordagem unificadora.

Constatamos que na visão de vários estudiosos, tais como Cunha (2013), Chiote (2013), Orrú (2012), Rego (2011) e Bosa (2009) é referenciada a mediação, e o papel do outro na promoção da acessibilidade da criança ao desenvolvimento cultural e social através da convivência e das trocas com seus semelhantes.

Ressaltamos a sensibilidade desta jovem profissional que por meio de conversas e manifestações de afeto, vai abrindo espaços dialógicos para a mediação. Na constante interação com seu aluno ela percorre um caminho:



Os resultados da investigação confirmam que as metodologias, bem como os recursos utilizados no apoio às crianças com autismo em salas regulares serão eficazes, se o educador conhecer bem o seu educando, suas dificuldades, interesses, suas características pessoais e sociais, e se apropriar das informações de diversas áreas do conhecimento, investindo através da mediação planejada, sistemática e intencional, no desenvolvimento cultural e social, pois como sabemos a prática pedagógica é constituída pelo âmbito social, político, histórico, bem como da psicologia.

Quando o processo educacional se centra no *déficit* da criança, colocam-se em foco apenas as suas impossibilidades, mas se ao contrário se investe nas suas potencialidades, proporcionando a essas crianças aprendizagens significativas, através de um novo olhar, um olhar para as possibilidades, constitui-se um sujeito ativo que participa como ator principal no cenário educativo, aprendendo, interagindo e participando de um grupo social. E este é o papel da escola.

Acerca das angústias, ansiedades e conflitos das professoras e profissionais de apoio ao lidar com o “diferente”, propomos que haja trocas de experiências com vistas a um trabalho conjunto, onde haja escuta sem preconceitos valorizando o saber de todos, sejam iniciantes no processo educativo ou não, como afirma Bueno (2007, p.167) “O trabalho é conjunto, e o caminho quem escolhe é a criança; o profissional apenas ajuda”

A elaboração da presente pesquisa foi e continua a ser uma mais-valia na minha vida pessoal e profissional. Pretendemos compartilhar com estudantes, professoras e estagiárias que assumem a função de profissionais de apoio, pontuando as metodologias usadas no processo de ensino-aprendizagem das crianças com autismo, incitando à reflexão tanto das experiências exitosas, como também das experiências que não apresentaram naquele momento êxito algum, sugerindo a formação continuada para que seja propiciado aos educadores a oportunidade de se deslocarem da esfera da angústia inicial, para tornarem-se agentes ativos de mediação no processo de aprendizagem destes estudantes, respeitando-os

O processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio.

Kilma Melo

como seres humanos que são, com especificidades para aprender, porém em constante transformação.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

- ALVES, Denise de Oliveira **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/orientacoes_srm_2006.pdf>. Acesso em: 17 MAR. 2013.
- AINSCOW, Mel. Ferreira Windyz. **Comprendendo a educação inclusiva** : Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In.: RODRIGUES, David (org.) Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.
- ARELARO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros.** In: SILVA, S. & VIZIN, M. (orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ANDRADE, Jorge Márcio Pereira de. **Para além das exclusões: Por uma sociedade da informação rumo à sociedade do conhecimento e das diferenças.** . In: SILVA, S. & VIZIN, M. (orgs.). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- ANTUNES, Katiúscia C.Vargas. **Uma Leitura Sociológica da Construção do Espaço Escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva.** 2007. Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro,RJ, 2007.Disponível em:< http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/fontes_tese.pdf>.acesso em:15Mar.2013.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica>> acesso em: 16Mar.2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica>.> acesso em 16Mar.2013.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica>.> acesso em 16Mar.2013.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>acesso em:16Mar.2013.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem/Tailândia,1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm acesso em:16Mar.2013.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília:UNESCO, 1994. Disponível em: <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>acesso em: 20Jan.2013.

BRASIL.Ministério da Educação.Secretaria de Educação Especial. Revista da Educação Especial.**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**:Brasília:2005.Revista da Educação Especial,v.1, n.1,outubro/2005.Brasília.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência**, Brasília, DF, 8 out. 2001.Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>>. Acesso em: 16Mar.2013.

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores:** generalistas ou especialistas? Disponível em < www.educacaoonline.pro.br > Acesso em 16 Mar.2013.

BUENO, Jocian Machado. **Autismo e Inclusão Escolar:** Os Limites e as Possibilidades pela Psicomotricidade – Uma Abordagem Corporal além da Cognitividade. In.: FERREIRA, Carlos Alberto de Mattos; RAMOS, Maria Inês Barbosa. Psicomotricidade: educação especial e inclusão social. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2007

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **A criança com Autismo:** propostas de apoio cognitivo a partir da “teoria da mente”. In.: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artemed, 2002.

BLANCO, Rosa. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo.** In COLL, César.MARCHESI,Álvaro. PALÁCIOS, Jesús. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. VOL 3. Supl. São Paulo: 2006.

BOSA, Cleonice. **AUTISMO:** Atuais Interpretações para Antigas Observações. In.: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artemed, 2002.

_____.Intervenções Psicoeducacionais. In.: Revista Brasileira de Psiquiatria. VOL 28.Porto Alegre: Brasil, 2006 Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500007>. Acesso em: 24 jan. 2014.

_____. HÖHER, Sígla Pimentel. **Autismo e inclusão:** possibilidades e limites. In.: GOMES, Márcio (org.). Construindo trilhas para a inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CAMARGOS, Jr.,Walter. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de alto funcionamento:** da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte. Artesã Editora LTDA, 2013.

- CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva:** a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- _____. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Porto Alegre: Mediação, 2010.
- _____. **A escola inclusiva como a que remove barreiras para a aprendizagem e para a participação de todos.** In.: GOMES, Márcio (org.). Construindo Trilhas para a INCLUSÃO. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CORREIA, Luís de Miranda. **Educação inclusiva ou educação apropriada.** In. RODRIGUES, David (org.) Educação e Diferença: Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.
- CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013
- CORDIÉ, A. **Os atrasados não existem:** psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 1996
- CUNHA, Antônio Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.
- _____. **Autismo na Escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – idéias e práticas pedagógicas. 4.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- _____. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de observação de classes.** Lisboa: INIC, 1986.
- EVANS, Peter. Algumas **Implicações da obra de Vygotsky na Educação Especial.** In.: DANIELS, Harry. Vygotsky em foco: Pressupostos e desdobramentos. Trad. MARTINS, mônica Saddy.Cestari, Elisabeth Jafet. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- PIACENTINI, Patrícia. **Visão geral das abordagens de intervenções.** disponível em: <<http://floortimebrasil.blogspot.com.br/2013/11/>> acesso em: 05Mar.2013.
- FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **Educação inclusiva.** Rio de Janeiro. DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FOGLI, Bianca Fatima Cordeiro dos Santos. **A dialética da inclusão em educação :** uma possibilidade em um cenário de contradições “um estudo de caso sobre a implementação de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec”. 2010. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro,

RJ,Disponível em:<http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/fontes_tese.pdf> acesso em 15Mar.2013.

FONSECA, Hellen Vieira. **Histórias de vida de uma professora de alunos com autismo:** constituição de identidade profissional.2009.Tese(doutorado).Programa de Pós Graduação stricto sensu em Psicologia da Universidade Católica de Brasília. 2009.Disponível em:<http://www.bdt.uepb.br/tde/tde_arquivos/5/TDE-2009-11-26T130828Z894/Publico/Texto%20completo%20Hellen%20Fonseca%20-%202009.pdf> acesso em 15Mar.2013.

FONTES, Rejane de Sousa. **A Educação Inclusiva no município de Niterói (RJ):** Das propostas oficiais às experiências de sala de aula. O desafio da bidocência.2011. Tese (doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação.Universidade do Rio de Janeiro,RJ,2011.Disponível em:<http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/fontes_tese.pdf>acesso em 15Mar.2013.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora. Guanabara, 1991. Tradução: LAMBERT, Mathias. 2004.

GUERRA, Isabel. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo.** Estoril: Principia Editora, 2006.

HITZING, Wade. **Apoio e Estratégias de Ensino Positivas.** In.: STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia prático para educadores. Porto Alegre : Artmed,1999

IZQUIERDO, Teresa Maria Rodrigues. **Necessidades Educativas Especiais:** A mudança pelo Relatório Warnock. 2006.146p.Dissertação(Mestrado).2006. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação. Universidade de Aveiro,Lisboa,2006.Disponível em:<<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/995/1/2007001024>> acesso em:16Mar.2013.

KONG, Chaves. **Afeto! Uma pedagogia:** o ato de ensinar como relação amorosa entre professor e aluno. Caruaru: Foco Editora, 2004

LAVILLE, Chistian;DIONE,Jean. **A Construção do Saber:** Manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte. Ed. UFMG;1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez Ed., 1994.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e Igualdade Social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos: **Avaliação da Aprendizagem Escolar:** Estudos e Proposições. 14º Ed. Editora Cortez, São Paulo, 2002.

MACHADO, Kátia da Silva. **A Prática da Inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais em Classe Regular:** Um estudo de caso com abordagem etnográfica.2005. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Rio de Janeiro,RJ Disponível em:<

http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/teses/pdf/machado_dissert.pdf> acesso em:16Mar.2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Igualdade e diferenças na escola:** como andar no fio da navalha. In.: ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar** (org.). São Paulo: Summus, 2006.

_____. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In.: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MARCHESI, Álvaro. **Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas.** In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús; (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação.** Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, Ed., 2004.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, Ed., 1996.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Manual de lingüística.** 2ª Ed., São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, Ed. 2009.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windyz B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed Ed., 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

O'BRIEN, John. O'BRIEN, Connie Lyle. **A inclusão como uma força para renovação da escola.** In.: STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia prático para educadores.** Porto Alegre : Artmed, 1999

O Professor de Apoio em Sala: Reflexões sobre a prática no Cotidiano Escolar Disponível em < http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4207_3702.pdf > acesso em 25Fev. 2013

PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. **Organização cerebral das funções cognitivas envolvidas na sociabilização.** In.: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. **Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção.** Porto Alegre: Artemed, 2002.

PIAUILINO, Josué Dias. **Educando pessoas com Autismo para conviver em sociedade.** Tocantins, Editora Santa Rita, 2008

RAMOS, Rossana. **Passos para a inclusão** 5ªed. São Paulo: Cortez, 2010

-
- _____. **Inclusão na Prática:** estratégias eficazes para a educação inclusiva. São Paulo: Sumus, 2010.
- REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. **Perspectivas sobre a Inclusão:** Da Educação à Sociedade. Porto: Porto Editora, 2003. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/85801677/revistaautismo001-110428192318-phpapp02>
- SANCHES, Isabel Rodrigues. **Comportamentos e Estratégias na Atuação na Sala de Aula.** Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **Em busca de indicadores de educação inclusiva** - a “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2011.
- _____. **Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’:** as práticas de Educação inclusiva na escola. Revista Lusófona de Educação. Campo Grande, Lisboa: 2011.
- SASSAKI, Romeu. **Inclusão:** o paradigma do século 21. Inclusão: Revista da Educação Especial, v.1,n.1,outubro,2005.Brasília:MEC/SEESP,2005.
- SILVA, M. O. E. **Gestão das Aprendizagens na sala de aula Inclusiva.** Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas (2011).
- SOARES, Maria Aparecida Leite. Carvalho. Maria de Fátima. **O professor e o aluno com deficiência.** São Paulo Cortez, 2012.
- SOUZA, Cleide da Câmara. **Concepção do Professor sobre o Aluno com Sequela de Paralisia Cerebral e Sua Inclusão no Ensino Regular.**2007. Dissertação(Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação.Universidade do Estado do Rio de Janeiro,RJ2007.Disponívelem:<http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/fontes_tese.pdf>.acesso em:15Mar.2013
- STAINBACK, Susan & STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia prático para educadores. Porto Alegre : Artmed,1999
- SUPLINO, Maryse Helena Felipe de Oliveira. **Retratos e Imagens das Vivências Inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares.**2007.Tese(doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do EstadodoRio de Janeiro,2007.Disponívelem:<http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/fontes_tese.pdf>.acesso em:15Mar.2013.
- SURIAN, Luca. **Autismo:** informações essenciais para familiares, educadores e profissionais de saúde. São Paulo: Editora Paulinas, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOLEZANI, Mariana. **Son-Rise**: uma abordagem inovadora. Revista Autismo. Disponível em <www.revistaautismo.com.br>. Acesso em: 21 Mar.2013.

TAVARES, Roseanne Rocha. **Linguagem, cultura e imagem na pesquisa qualitativa: interpretando caleidoscópios sociais**. Cadernos EBAPE.BR, Volume III, Número 1, p. 1-13, mar. 2005. Acesso em: <<http://www.scielo.br/pdf/cebape/v3n1/v3n1a02.pdf>>. Acesso em: 23 Jul. 2014.

VIGOTSKII, L. S. (2006). **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In Vigotskii, L. S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem (pp. 103 – 117). São Paulo: Ícone. (Trabalho original publicado em 1986).

APÊNDICES

Apêndice 1 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P1

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 2 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P2

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 3 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P3

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 4 - CARTA-CONVITE PARA PROFESSORA P4

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 5 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 5

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 6 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 2

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 7 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 3

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 8 - CARTA-CONVITE PARA PROFISSIONAL DE APOIO PA 4

CARTA CONVITE

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Prezada Professora _____

A Educação Inclusiva tem início nos anos noventa, trazendo novos parâmetros para a efetivação da inclusão. Assim para entendermos melhor como acontece esse processo estaremos realizando uma pesquisa sobre a inclusão de alunos com autismo, e queremos convidar-lhe a participar da presente pesquisa, através de uma entrevista semiestruturada a ser realizada em dia e horário pré-agendados.

A sua identidade será preservada, assim como as demais informações de identificação. Os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, sendo resguardado o direito de sigilo à identidade pessoal.

O objetivo geral é compreender o processo de ensino aprendizagem dos alunos com autismo em salas inclusivas, investigando as metodologias utilizadas no apoio a estas criança. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (87) 9988-0701 / (87) 3761-0825 ou pelo e-mail kilmagouveia@hotmail.com.

Desta forma, agradecemos antecipadamente a sua colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Se estiver de acordo com as informações contidas neste documento, poderá assinar as duas vias juntamente com esta pesquisadora

Kilma Gouveia de Melo
Pesquisadora

Entrevistada

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 9 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DOS ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Eu _____,
RG _____, responsável pelo(a) menor _____,
autorizo a participar da pesquisa intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Kilma Gouveia de Melo, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento sem justificativa e sem que isto leve a qualquer prejuízo ou penalidade à minha pessoa.

Assinatura do Responsável

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 10 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNO JORGE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Eu _____,
RG _____, responsável pelo(a) menor _____,
autorizo a participar da pesquisa intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Kilma Gouveia de Melo, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento sem justificativa e sem que isto leve a qualquer prejuízo ou penalidade à minha pessoa.

Assinatura do Responsável

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 11 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNO ARY

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Eu _____,
RG _____, responsável pelo(a) menor _____,
autorizo a participar da pesquisa intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Kilma Gouveia de Melo, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento sem justificativa e sem que isto leve a qualquer prejuízo ou penalidade à minha pessoa.

Assinatura do Responsável

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 12 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNO ALDO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Eu _____,
RG _____, responsável pelo(a) menor _____,
autorizo a participar da pesquisa intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Kilma Gouveia de Melo, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento sem justificativa e sem que isto leve a qualquer prejuízo ou penalidade à minha pessoa.

Assinatura do Responsável

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 13 - TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA PARA OS PAIS DO ALUNA YULIHA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

Eu _____,
RG _____, responsável pelo(a) menor _____,
autorizo a participar da pesquisa intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Kilma Gouveia de Melo, sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento sem justificativa e sem que isto leve a qualquer prejuízo ou penalidade à minha pessoa.

Assinatura do Responsável

Garanhuns, _____ de _____ de _____

Apêndice 14 – GUIÃO DE ENTREVISTA

Temática da entrevista:

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio

Objetivos da entrevista: verificar como se dá, de fato, a inclusão e averiguar o quanto as práticas pedagógicas estão sendo efetivas no desenvolvimento desses alunos.

Entrevistado/s:

Mestrado em Ciências da Educação
Pesquisadora: Kilma Gouveia de Melo
Orientadora: Prof.^a Doutora Isabel Rodrigues Sanches
e-mail: kilmagouveia@hotmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Professor:

Esta entrevista faz parte de uma pesquisa de mestrado, intitulada: O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio que tem por objetivo verificar como se dá, de fato, a inclusão e averiguar o quanto as práticas pedagógicas estão sendo efetivas no desenvolvimento desses alunos. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa. Agradeço desde já sua atenção e participação.

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO:

- Idade
- Gênero
- Curso de Graduação

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação
- Atuação na educação inclusiva
- Tempo de função

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 – Qual o seu conceito de inclusão?

Q 02 - Qual o seu conceito sobre AUTISMO?

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

Q04 - Como você identifica a aprendizagem do seu aluno com autismo

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Q06 – Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Q07 - O que você entende por adaptação curricular?

Q08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Q10 – Qual o seu sentimento em relação à inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Apêndice 15 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P1

Temática da entrevista:

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM AUTISMO, NA SALA DO ENSINO REGULAR: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio

Objetivos da entrevista: verificar como se dá, de fato, a inclusão e averiguar o quanto as práticas pedagógicas estão sendo efetivas no desenvolvimento desses alunos.

ENTREVISTADA: Professora regente – P 1
INSTITUIÇÃO: Escola Girassol
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade : 33 anos
- Gênero : F
- Escolaridade: História/ Especialização: Gestão de Pessoas
- Outros cursos de formação: PACTO / NEPSO – Nossa Escola Pesquisa a Sua Opinião

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: 10 anos
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 10 meses
- Tempo de função:
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo:
Não tive

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO
--

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

Possibilitar a participação de todos no mesmo espaço, respeitando o limite individual de cada um, ou seja o limite de está na escola, e respeitar o seu tempo de está naquele ambiente, de forma agradável e prazeroso

Q02 - Qual o seu conceito sobre AUTISMO?

Vou dá um (conceito) bem coloquial. Autismo prá mim é um mistério a ser desvendado. É encontrar a resposta que você não imagina que vai lhe dar. É descobrir possibilidades que você não imagina que aquela possa ter. É estar com uma pessoa que talvez não esteja no seu mundo, mas ela lhe compreende de alguma forma e eu busco entender o autismo a cada dia, a cada nova descoberta com meu aluno.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

Do meu aluno? Do autista? Ele é bem improvável, inconstante, imprevisível. Há dias que ele chega muito bem, procura o lugar dele, onde ele fica sentado, olha no meu olho, me abraça, procura os amigos, faz coisa que os mitos dizem que o autista não pode fazer; como também tem dias que desde a chegada dele, ele já chega bastante desregulado. Ele já não quer permanecer no ambiente, já não quer ficar na sala de aula, chora, se auto agride, agride os colegas, grita, derruba as mesas... assim... sai da sala, corre... a gente não sabe bem o que ele quer,

porque ele ainda não desenvolveu bem a linguagem, apesar de ter desenvolvido alguns sons; mas em alguns momentos é muito difícil... eu não consigo entender qual a mensagem que ele está estabelecendo comigo naquele momento, porque ele está dessa forma, o que é está deixando ele desconfortável. Se foi alguma coisa na entrada, se foi alguma alteração na rotina em casa... então é assim... é bem inconstante. Há dias bem tranquilos... Há dias que consegue brincar de roda, escuta a leitura... assim é um dos momentos que a gente consegue interagir com J. Nesses momentos: Leitura e brincadeira. Algumas brincadeiras que estou fazendo com os amigos. Mas, tem dias também que a única alternativa que a gente tem é de interação é a recreação. E na sala, muitas vezes a gente não consegue desenvolver outra atividade porque o momento emocional dele não permite.

Q4_ Como você identifica a aprendizagem do seu aluno com autismo

No momento eu tenho a quebra da autonomia. Não é objetivo para mim trabalhar a leitura. Isso não. Não penso, não vejo. Não é meu foco prá J. Um dia pode ser que ele alcance, mas hoje eu não vejo J com a possibilidade de se trabalhar isso. Então, como eu percebo a aprendizagem? Percebo a aprendizagem quando eu consigo que ele interaja de alguma forma... brincadeira de roda... prá mim, isso é um aprendizado. Pegar a mão dos meninos e continuar a brincadeira. É aprendizagem quando eu trabalho pintura e ele consegue levar um pincel à tinta, pintar em baixo... prá mim isso é aprendizagem. Quando a gente trabalha a tesoura com ele, mesmo a gente ajudando a pegar na mão, para mim... isso é uma aprendizagem motora com auxílio, com autonomia, não é? Como a professora disse, então eu pego papel colo na banca de Jaime, e vejo ele segurar o lápis, rabiscar... isso já é uma aprendizagem para ele... era algo que talvez não era bom para ele.

AUTONOMIA

Autonomia é o mais difícil, porque deve ser um trabalho coletivo, de escola e família, e vejo que muito mais da família. J. é uma criança, e como ele não tem linguagem, então a gente tem de identificar se é hora dele comer, tomar água, pois apesar de quase 7 anos, ele ainda usa fralda. É um trabalho difícil, porque é solitário... é a retirada da fralda de J. que eu vejo com isso que ele vai ganhar qualidade de vida, então é difícil porque os primeiros dias eu tirei (a fralda) e levo ao banheiro, e ele não reconhece seu corpo, não sabe que menino faz xixi em pé, que senta prá fazer cocô. Então todas as vezes que eu levo ele... não... ainda não sabe. Então a gente está nesse processo. Algumas vezes a gente tira a fralda, e faz na roupa, outras vezes, a gente consegue falar: “_Xixi, J.” e leva ele ao banheiro, e ele consegue fazer um pouquinho. Então é a passos lentos. Como eu vejo assim... a gente conseguiu inserir na alimentação dele, uma fruta, então ele já vai no armário, já pega... mostra que ele quer comer aquela fruta, abre a porta quando ele quer sair... porque eles usam muito a gente como ferramenta prá fazer as coisas prá ele, então quando ele abre a porta... isso é uma autonomia para ele, isso é uma evolução.

ALIMENTAÇÃO

Sim, ele come frutas aqui. O que a gente sabe, (porque ele queria, assim que ele chegou, estabelecer uma rotina de comer) que ele se alimentasse um pouco mais próximo da hora do recreio, ou junto com os amigos, então antes dessa alimentação a gente serve uma fruta prá ele, a gente percebeu... por exemplo, quando ele não toma café, a gente percebeu que ele chega mais agitado, então a gente pergunta: “_Mãe, tomou café?” Porque se ele não tomou a primeira coisa que a gente faz é dá o “café” para J. Naquele momento o que ele quer é a comida. Não é sentar, nem ouvir história, e sim a alimentação dele, Em casa eu não sei... mas aqui na escola é um pouco restrito. Até porque assim... não se alimenta da merenda da escola, não tem interesse (rs,rs) não demonstra. Ele gosta de refrigerante... muito. Então pedimos para família dele ir alternando o refrigerante dele com suco. Porque ele tomava demais. Quando ele via uma garrafa...ele se desregulava, se não desse. Tomava constantemente. A gente começou trabalhar o suco, e salgadinhos, biscoitos praticamente, só o recheio. Ele gosta de pão (o miolo), e as frutas: uva, banana, maçã... aqui. Em casa a gente não tem, conhecimento.

Ele se acalma?

Hum, hum. Se acalma. Principalmente, fruta, porque tem a questão do mastigar... tranquiliza ele.

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Q06 – Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Meu conhecimento é pouco, quem me ajuda muito, me auxilia e me orienta é a Fono, C. Fora isso, tenho buscado só. Ela é que tem me dado algumas orientações de como proceder, as técnicas que podem ser feitas, fora isso, eu tenho buscado praticamente só. Na internet...já participei do grupo de mães de autistas, “Borboleta Azul”, fui a duas palestras lá, que tinha profissionais que trabalhavam com autistas. Eles davam algumas dicas, no entanto a maioria das intervenções devem ser feitas em um local só com ele, não é? A gente não vê muitas intervenções para se trabalhar com autistas, dentro da sala de aula, com o regular. Então é atividade que tem muita areia, outros materiais para trabalhar a questão sensorial, tátil, mas com um grupo de crianças, e com barulho se torna inviável, muitas vezes, as intervenções. É... então, pesquiso no blog mesmo da “Borboleta Azul”. Tem muitas atividades, sempre tento adaptar algumas coisas prá trabalhar com ele, na sala... livros... alguns amigos que tem material prá trabalhar com eles, enviam... aqui na escola, a gente teve um encontro com uma moça que veio com propostas muito boas, no entanto, para se trabalhar na sala do Atendimento, porque na sala de aula se torna bem mais complexo, porque é prá trabalhar com material concreto, então eu teria que trabalhar com todos, porque até pela idade deles, a mesma de J. eles tem o mesmo desejo de estar mexendo com a areia, com terra, com tinta, e nem sempre é possível fazer esse contexto com todos.

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Q08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

É, a gente tenta trabalhar mais com jogos, imagens, pintura... porque ele demonstra interesse, tanto pintar com tinta, como usar o lápis normal, separar objetos por tipo... só que está ainda num processo que ele não consegue. Os objetos para ele é mais um objeto de brincar, ele está batendo porque dá prazer a ele, fazendo os movimentos estereotipados. Agora a gente tenta que ele separe por cores. Bola... ele joga a bola para você, em alguns momentos ele quer você brincando. Bolinhas de sabão, ele gosta que a gente brinque com ele, os próprios alunos, as crianças gostam de fazer uso com ele. Fantoche, enquanto conta história... Ele tem demonstrado bastante interesse. A gente percebe que ele está sentindo bastante interesse em ver aquela contação.

Ele segura ou ele tem medo?

Não, ele não tem medo. Ele segura, não tem medo, pelo contrário ele encosta o rosto, como se o fantoche fosse uma pessoa, beija, abraça, pega não mão dele...

Massa de modelar em alguns momentos. Há dias que ele aceita e á dias que ele não quer aquela atividade. Então quando é possível a gente trabalha aquela atividade. O enrolar, fazer rolinhos, bolinhas... Um instrumento que já me auxiliou, e nós não temos na sala, é o computador, então o jogo... eu já apliquei o jogo chamado “Coelho Sabido” e ele em dois jogos interagiu... ele gostou... porque tinha uma das coisas que ele gosta muito, que é a bolinha de sabão, então ele tinha de bater, estourar a bolinha de sabão para sair o bicho. São duas coisas que ele gosta: animais e bola de sabão. Trabalho muito leitura de animais. Na leitura deleite, eu busco algum livro que tem algum animal que dê prazer nesse momento.

Quando você trabalhou, você trouxe o seu computador, como foi?

Aqui na sala de recursos é pouco. Porque tem o atendimento e eu não posso vir, a menina de apoio também não, por conta da sala está com outro atendimento. É uma pena, porque acho que é uma das coisas que tinha que fazer parte da rotina de J. na sala ou na escola – Computador- Porque não fazer, não é? Pelas dificuldades do recurso, e de estar aqui, também.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Procedimentos em crise é bem complexo, porque segundo conversa com a mãe, com a família em si, quando J. está desregulado gosta de se envolver no edredon. Nós não temos esse material aqui, e a mãe não trouxe, então a gente busca acalmá-lo com os recursos que a gente tem. Mas a gente não tem nenhuma sala prá ficar com ele sozinho, ele tem que se acalmar na sala de aula. Então como é que a gente vai acalmar J.? Nós sempre temos um tapete, pois de início ele gostava de ver alguma coisa... os pedacinhos de papel, letrinhas caindo sobre o corpo

dele, foram as primeiras coisas que a gente tentou porque ele só queria passar o dia sentado na areia. Para levar J para sala procedemos assim. Enchemos uma caixa [de letrinhas de emborrachado] e brincamos com ele como se fosse na areia, e isso quando ele estava em crise, era uma das coisas que nos ajudava.

Botava o que na caixa?

Letrinhas de emborrachado. Outra coisa... quando ele ia se regularizando, a agente tirava blusa, short e massageava com hidratante. A gente pedia que a mãe trouxesse um hidratante que fosse um cheiro que ele já estivesse acostumado, e isso também o acalmava, bolinhas de sabão, acalmava também, quando ele tava assim... a gente fazia muita bolinha e ele ficava brincando, ele tentava estourar, assim... mas ultimamente, as crises dele... ele tem se acalmado se ele tiver sozinho... batia em quem se aproximasse dele, batia, puxava cabelo, chute... tem uma força que a gente não acredita que uma criança com a idade dele... ele derrubou essa mesa aqui, com uma mão. Chuta as coisas... então tem que esperar aquele momento passar por ele mesmo... se tranquilizando para poder chegar perto. Então eu deito ele em algum lugar que tiver um tapete... são alguns dos procedimentos para acalmar ele: entregar o lanche... mas a gente não entrega pois isso já é uma forma de comunicação. Ele faz isso para a gente ceder e entregar as coisas para ele, então a gente tem sofrido, mas buscando trabalhar algumas coisas que futuramente possa vir ajudar J.

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação à inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Meu sentimento de inclusão, é que já foi estabelecido, criado ali, mas não foi pensando nas pessoas que estavam à frente com esses alunos, e também não pensaram com muito carinho nesses alunos que iam entrando numa sala normal. Não se pensavam tanto nas necessidades reais deles, e as condições possíveis dele estar naquele lugar. Eu não sou contra a inclusão. Sou a favor da inclusão. Às vezes vejo coisas maravilhosas com outra turma. Mas não aceito que J. tenha uma rotina igual, numa escola regular, como os demais... o horário... que J. tenha que suportar o dia inteiro dentro da sala de aula, com mais 25 alunos, com vozes, fala... coisas que... a gente sabe que eles são sensíveis a isso. Vejo também que inclusão requer preparo, formação para a pessoa que está aqui a frente.

Então eu crio uma lei, e eu determino: Tem de incluir! Tem de aceitar! Não é só a garantia do acesso, é a qualidade desse acesso que eu vejo que é deixado de lado, e na verdade a inclusão se torna quase uma exclusão dentro da inclusão. A pessoa que recebe se não tiver preparada, e se ela não tiver amor, consciência... aquela criança... ela não vai ser incluída, ela vai estar ali.

E nesse caso, no seu caso, você acabou de dizer...

Meu trabalho com J eu vejo mais pelo lado do afeto que a gente desenvolve com ele, pois habilidades eu sei que não tenho. Eu precisava de muito mais formação, precisava de muito mais apoio. É uma inclusão que a gente faz na sala de aula, quase que solitário, buscando todos os dias descobrir uma forma para que aquela criança se sinta um pouco melhor naquele ambiente estranho, universo novo que ele está sendo inserido. Eu penso também nos vinte e quatro amigos dele, que convive com ele e que as mães também tem outras expectativas de aprendizagem, diferente da mãe desse aluno. E eu tenho que atender todas essas expectativas. No início você tem um sentimento de impotência, de frustração, porque você pensa... isso vai dá certo, e você vai lá, planeja, desenvolve e não dá certo. E é sempre uma busca, uma descoberta do que pode dá certo, do que vai dá certo. Mas a inclusão está muito longe. É um jogo de cintura, trabalhar a inclusão e os demais, e se tornar um grupo só, isso requer muita, muita busca, experiência, muito, muito amor, e muita fé em Deus. Muita oração!

Inclusão – ela deu um passo grande, mas está muito longe de ser boa para quem entra e quem está à frente. Não que a gente não queira ter um aluno especial, mas a gente precisa de muito... o professor tem que ter acesso ao conhecimento, a informação. [...] eu quero receber com dignidade, eu tenho que saber como interagir com ele e com os demais, se não, você corre o risco de dar atenção demais ao aluno especial, ou excluí-lo, ou dar mais a outra turma.

Apêndice 16 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P2

ENTREVISTADA: Professora regente – P2
INSTITUIÇÃO: Escola Girassol
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade : 27anos
 - Gênero : F
 - Escolaridade: Matemática/ Especialização: Psicopedagogia
 - Outros cursos de formação: GESTAR na área de MATEMÁTICA
- Pós-LETRAMENTO

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: 06 anos
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 2 anos
- Tempo de função: 3 meses
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo: Em psicopedagogia teve uma disciplina que trata de várias síndromes

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO
--

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

É tão amplo o tema... você não tem como definir. Acho que inclusão é tentar introduzir essas pessoas na sociedade. Não é? Sociedade no geral. Não só na escola. Trata-se muito de inclusão, mas muita coisa fica no papel. E você não tem muito estrutura, nem física... Se quiser procure. Na realidade a nossa educação não prepara o professor. Chega lá e inclui. Você não pode dizer não, obviamente. Então o professor é que tem de procurar a melhor forma de trabalhar com aquele aluno. É muito fácil para escola, é bonito... mas para a gente que está no dia a dia, não é.

Q02 - Qual a sua concepção sobre AUTISMO?

Paciência. (rs,rs,rs) acho que poderia ser uma forma de exemplificar algumas coisas, porque é muita paciência... ele está no normal dele, mas para gente é a paciência. Como é que eu vejo? Eu vejo assim... que algumas coisas em sala de aula atrapalha muito. Atrapalha bastante... não é porque você gosta... uma coisa é você trabalhar especificamente com ele, não é? Ter acesso àquele aluno... tipo a sala do AEE. A pessoa que trabalha só com aqueles alunos, é fácil. Só que aquele aluno estar na sala com os demais é bastante complicado. Porque tem dias... hoje não, mas tinha dias que eu acabava não fazendo nada nem com ele, nem com os outros. Teve um período que eu estava sozinha até a metade do horário. Até as três horas, eu tinha que “me virar nos trinta” para dar conta de vinte e cinco. Vinte e quatro mais um. E os pais só vinham buscar de cinco horas. Então tinha hora que eu não fazia nada. Nada, nada. Se eu tivesse continuado desse jeito eu acho que não iria aguentar. Sinceramente, não ia, porque assim... eu tenho uma turma para dar conta, porque a cobrança está em cima daqueles alunos, e também tinha A. para dar conta também. Porque foi assim, eu vim para escola na metade do ano, a outra professora já vinha desde o começo do ano dessa forma. Era um apoio para duas turmas, então a P.A. ia para outra turma cuidar de outro menino que era bipolar. Então em conversas e conversas, consegui um apoio, e dessa forma já deu para ficar.

A quanto tempo? Dois meses? Três?

Praticamente isso. Uns dois meses. Dois meses. Está entendendo? É esse tipo de coisa que você vai se desgastando também. Não só como professor mesmo, em si .

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

É variável. Há dias que ele está calmo. Assim... “o calmo” dele é quando ele não bate em ninguém... quando ele não morde... quando ele não belisca. É mais ou menos “o calmo” dele. Mas, todos os dias ele tem que dá algum grito, ele tem que correr na sala... Todos os dias. Todos os dias. Antes ele brigava muito com os colegas, e os colegas ficavam meio se esquivando dele, hoje já está melhor, mas todos os dias ele bate na professora de apoio, ele... hoje mesmo... ele estava bem agitado, porque quando ele quer as coisas, tem de ser do jeito dele. Essa questão do limite é preocupante porque tem um limite na sala de aula, e às vezes em casa... não sei... não estou julgando a mãe porque eu não a conheço, quem tem mais intimidade com ela é a professora de apoio. Não tô julgando, mas só que é assim. Mãe é mãe, às vezes passa por cima de determinadas coisas, até pra evitar determinadas atitudes deles, até com crianças ditas normais, se tem isso, não é? E ele que quando quer uma coisa começa a gritar, se deita no chão, morde, belisca... então para evitar certo tipo de coisa, ela acaba às vezes passando a mão por cima, e na sala de aula, o professor tem uma postura diferente, se disser que ele não vai pegar isso, ele não pega. Ele tinha um negócio de achar que tudo é dele, e não é dele. Outro problema que a gente tinha com A. sério, era que quando ele via uma coisa de comer, ele pegava. Eu pedia, então foi se trabalhando essa questão do “Não pode.” Então, ele começava a chorar, a gritar, começava a bater. Ele só me bateu duas vezes. Nunca tinha batido em mim. (Ele sempre bate na outra professora que fica mais perto) Ora, quando eu virei as costas, ele bateu as mãos na minhas costas. Agora é uma força que o menino bate...a gente tem que ter autocontrole muito grande. Eu fico pensando, quando esse menino tiver maior, a pessoa que ficar com ele não vai agüentar, não... ele tem seis anos. A agressividade, a explosão. Eu fico pensando quando ele tiver maior, se não mudar esse comportamento dele, porque eu acho que não vai mudar, não... pelo que eu já vi...assim...pelo que eu já li... esse tipo de pessoa assim... a gente sabe que é mais comum em homem. Até porque ... a (aluna) de J, como ela disse ontem... mulher sempre tem mais aquele carinho, a feminilidade, é mais dado também, e homem não, sempre é mais grosseiro, talvez seja por isso também... quando desenvolver, chegar na adolescência, a explosão dos hormônios também, não é? Porque ele é uma criança como qualquer outra. Então, também passou um tempo, ele sentiu-se mal com a medicação... (acho que foi o médico que passou) sem tomar medicação, já altera também. Acho que às vezes o médico suspende... que é muito forte, essa medicação que ele toma... agride o estômago.

Q 04 – Como você identifica a aprendizagem, dele ?

A aprendizagem dele é lenta, mas para vista de alguns, tem sido gratificante... ele já consegue fazer o nome dele igual, às vezes. Assim... não igual a aluno, na faixa etária dele, mas ele está se desenvolvendo bem. Ele não está se desenvolvendo melhor porque tem semana que ele não faz nada. Não quer vir para escola. A mãe já disse. Pronto! Ele passou um tempo sem querer vir para a escola porque tinha um cachorrinho na casa da tia dele. Fiquei até preocupada. A mãe dele disse que ele queria um hamster. A mãe deu e no outro dia ele matou. Tudo dele, ele bota para quebrar. É impressionante. Eu dei um carrinho a ele, no outro dia A. quebrou. F. deu uma moto a ele, no outro dia ele quebrou. É assim! Tudo dele... tem que ser brinquedo de borracha. Pronto! Tudo dele ele quebra e quer pegar o dos outros. Às vezes, a gente tinha muito problema por causa disso. Ele já mordeu alguns alunos. Fica uma situação chata. Tem um professor na sala e não faz nada... está entendendo? Fazer o que? Pelo amor de Deus! O menino vai com tudo... ele começa a beijar, e depois vem a mordida. A mãe dele até relatou que um dia desses, ele tava beijando, beijando... ele pegou a orelha dela, e mordeu que saiu sangue. E ela disse que saiu de perto dele, pra não ter alguma reação. Deus do céu! Pediu muita força a Deus. “_A senhora tá dizendo isso, porque a senhora é mãe.” A gente não tem o sentimento de mãe, mesmo que ela tem, a gente tem o sentimento profissional que a gente tem. Eu gosto muito dele, só que às vezes... tem hora que você sente raiva, como qualquer ser humano, qualquer ser humano.

Mais alguma coisa? Ele consegue fazer alguma atividade igual aos outros?

Algumas atividades. Trabalhando questões de motricidade procuro colocar ele na mesma atividade para ele perceber que está fazendo atividade igual a dos colegas. Não queria fazer. Pegou, rasgou! Está entendendo? Começa. A gente diz: “_Vou deixar você de castigo!” Ele disse: “_Pega a cola”. Como quem diz: “_Eu vou colar, e ela vai deixar eu ir (rs,rs,rs) Entendeu? Muito esperto! Se eu brigo com ele, ele diz: “_Foi ela, foi ela!”

Uma vez eu disse a ele. “_Eu vou dizer a seu pai!” Quando o pai chegou na porta, ele começou a falar: “_Foi ela, foi ela!” Já aconteceu outras situações. A criança tem malícia também. Tem que saber lidar com essa malícia. Pronto! Atividades com pinturas. Ele gosta. Ele é muito impaciente às vezes. Ele faz naquela hora!

Uma cor que ele tem predileção.

Não. Ele gosta muito de misturar. Nunca pegou determinada cor, porque geralmente quando coloca lá a tinta ou o lápis de cor, qualquer outra atividade, A gente deixa bem à vontade, não vai pegando a mão dele, não. Ele é que vai escolhendo e vai fazendo.

Ele tem autonomia?

Prá fazer xixi, ele não vai sozinho. Tem que ficar na porta do banheiro com ele, ou eu ou F. e de costa para ele fazer xixi. (rs,rs,rs)

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Eu acho que as intervenções que eles fazem, é no horário contrário. Justamente, quando eles vão para a sala do AEE trabalhar outras atividades, pois às vezes você não consegue trabalhar infelizmente em sala de aula. Essas atividades que eu disse que estava trabalhando com ele de pintura, eu vi numa revista... eles desenvolveram várias atividades. Até agora eu não vi alguma que A. gostasse. Gosta mesmo é de pegar livro, ele gosta de livro, gosta de pegar... só que até agora ele não sabe ler, mas gosta de imagens, e olha imagens de livro. Ele tem de olhar revistas todos os dias. Assim especificamente o que deu para ver nele. Assim... ele é muito pequeno ainda e gosta muito de computador... como qualquer outra criança.

Aqui no colégio ele usa computador?

Eu não sei lhe dizer porque a gente não tem muito contato com a sala do AEE... porque essa correria do dia a dia, você não tem... mas ele gosta. Desenho que ele gosta muito é do Mycky.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Às vezes quando ele está muito agitado, dando muito na sala... eu sempre trago comida na bolsa, porque é uma forma dele ficar quietinho... parado... comendo (rs,rs,rs). É a comida e o Mickey. Ele fica bem quietinho.

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Infelizmente você não tem esse tempo. Vontade você tem. Quem trabalha dois horários... você parar... você já tem aqueles meninos. Já tem que fazer atividades diferenciadas para aqueles meninos, fica esta responsabilidade para o profissional de apoio. Está entendendo? Eu digo a menina... gosto muito dela. Graças a Deus, a gente se dar super bem. ótimo! Ave Maria! Meu braço direito.

Q 08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

Gosta de ficar deitado no colo, com carinho, essas coisas. Ele gosta muito de ficar assim. Quando ele está muito agitado, que a gente fala no baú que tem aqui na sala [de leitura] ele pára. Pára na hora. “_Bora ver o baú, A.” Então ele já vai logo. Tem vários livros, por isso eu acho que ele gosta de livros. Eu comprei até um livro, agora... bem bonitinho na Bienal. É uma caixinha. Todo dia, agora, ele vê o livro. Gosta muito de imitação de animais. Gosta muito de animais.

Fica mais calmo...

Fica, fica... mas, não é na hora, não, que ele se acalma, não. Ele vai...vai...vai... e de repente, vai passando aos poucos. Então, essa questão de pegar as coisas, ele está até mudando... mas, essa semana eu estava com uma

pipoca em cima do meu birô, colando umas atividade de um menino... ele bateu nas minhas costas, e disse: “_Pipoca”. Olhei e disse: “_Va sentar”. Ele sentou, e eu peguei a pipoca e dei, e disse: “_Está vendo?” Que aos pouquinhos, como eu disse a F... só era assim. Tudo...tudo... Tudo que via, que ele gostava... (eu nunca vi!) ele tem um olho, quando gosta de uma coisa... parece que ele já vem assim... direcionado.

Outra coisa que ele antes gostava muito era de apagar o quadro... eu fazia atividade, e ele apagava o quadro, pegava o apagador... isso quando ele não pegava no pescoço dos meninos, para ele era uma brincadeira, mas era aquela coisa de enforcar mesmo. Até porque minha turma é bastante agitada.

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

É como eu disse a você, a gente trabalha mas foge muito do papel. Entendeu? Da realidade que se escreve como inclusão em sala de aula, foge muito desse contexto. Infelizmente você não tem aquele apoio que necessitaria.

Você preferia que ele não estivesse na sala?

A questão não é você preferir, não é questão de você preferir. Se ele estiver ou não, o foco maior é você ter uma melhor estrutura para ele. Porque se ele não tiver aqui, ele vai está em qualquer outro lugar. A questão é a estrutura. Teve uma série de reportagem no Fantástico. Alí, eles estão trabalhando em níveis de escolaridade diferente.

Apêndice 17 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P3

ENTREVISTADA: Professora regente P3
INSTITUIÇÃO: Escola Luar do Sertão
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade : 29 anos
- Gênero : F
- Escolaridade: História/Cursando Pedagogia
- Outros cursos de formação: Especialização em História

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: 14 anos
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 03anos
- Tempo de função: 03 anos
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo:
Todas as disciplinas falam do ensino a crianças com NEE

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

Eu acho que é fundamental, mas que ainda... pelo menos o que a gente vivencia aqui em Garanhuns, estamos ainda muito no inciozinho, ao mesmo tempo... A gente lê entrevistas, vê reportagens... tem cidades muito desenvolvidas como São Paulo, por exemplo, que ainda negam o professor de apoio para essas crianças, que tem necessidades...a inclusão, então eu acho que aqui, mesmo com as dificuldades de acesso físico ainda, mas eles sempre mandam um professor para acompanhar. Estamos mais desenvolvidos do que cidades muito mais desenvolvidas, com muito mais recursos... estamos bem.

O que você acha pessoalmente, da inclusão?

Eu acredito que além de ser uma questão escolar, é mais uma questão social. Porque não adianta só a gente trabalhar com nossos alunos na escola, e a sociedade que ele frequenta ser preconceituosa. Mas, é essencial que a gente inclua, pois afinal de contas todos nós temos uma necessidade, uma dificuldade, uma deficiência em qualquer outra área, eles só tem uma que a gente considera mais grave, mas todos nós temos, coisas que nós não fazemos, ou fazemos no tempo mais demorado.

Depois que tive mesmo contato, desde 2010, eu até comecei a sofrer um pouquinho, porque eu me coloco no lugar de familiar desse aluno. Porque eu vejo coisas que entristece bastante. Tanto é que depois que eu tive mesmo o contato, não em 2010, porque em 2010, foi bem suave, mas em 2012, ano passado, e esse foi bem mais difícil... eu tinha 5 alunos com autismo na sala. Todos eles eram adolescentes. Eram duas meninas e três rapazes. Eles tinham entre 14 e 21 anos. Só que eles estavam chegando no município no primeiro momento... eu sofri bastante. Eu me colocava numa função ... e não estava tendo tanto apoio nada... porque não estava recebendo apoio da escola...a escola também não estava recebendo os recursos necessários. Porque se o professor parar e pensar assim... o que eu posso fazer, ele fica mal.

Não A. não. Ele chegou esse ano, porque a outra escola em que ele estava, a professora rejeitou. Foi um choque muito grande, porque eles tem uma rotina, eles tem que fazer tudo do mesmo jeito, então se você for fazer alguma coisa diferente...Então, no começo eu sofri bastante... eu não fazia atividade com os alunos... eu parava... conversava muito com as mães.... dizia: Infelizmente, a gente não pode negar.

Eles não oferecem nenhuma capacitação para você não, nenhum tipo de treinamento, de apoio...é assim... eles jogam os alunos na sala.

Será que B está incluído? Se ele não tiver um apoio... não vai. Eu observo que se as duas professoras não forem parceiras mesmo, se você deixar só a cargo da profissional de apoio, ele não está incluído.

Q02 - Qual a sua concepção sobre AUTISMO?

O autismo... na verdade o que eu consegui ler... até ter uma interação melhor com ele... tem vários níveis. É o espectro do autismo, e alguns tem dificuldade na fala, a maioria deles, para não dizer... todos tem dificuldade de interação social... apesar que B. não. Porque ele já está tão bem trabalhadozinho... que se você pedir um abraço a ele, se você pedir um beijo, ele vai te dá... se ele machucar a você por engano, e você fizer um sinal de que doeu, ele vai lá, te alisa e te dá um beijinho. Eu me coloco no lugar da família e percebo o que os outros familiares passam a sofrer...de carência afetiva, porque a família se volta toda para ele, todo mundo vai em cima de B. percebo até com o irmão dele, quando ele vem na sala. E o autismo é um mundo a parte. Às vezes a gente pensa que ele tá lá num mundozinho só dele... mas eu observei no estudo de caso que eu fiz com B. que isso aí é um mito... ele está observando tudo que se passa em volta dele, apesar dele está reservado.

Então sobre este estudo de caso... você...

Eu tenho registrado em minhas folhinhas em casa, e para ser sincera, eu acho que a gente enquanto professor... só tem a crescer... quando a gente se depara com alunos especiais... no começo... se você não buscar, se você não for atrás...vai ser muito difícil, porque o município não oferece, nenhum treinamento para você, não.... é assim joga... eu acho assim... é tão bonito falar em inclusão... inclusão no nome, tem A. na minha sala, tem A, incluído. Mas o que de fato fizeram para que B. seja incluído? Tem B. na minha sala, tem uma professora para B. e será que porque ele está ali, com aquela professora, ele está sendo incluído mesmo? Se não tiver um trabalho conjunto com a professora regente e a professora de apoio, A. não vai ser incluído não. Ele vai se sentir até excluído, porque ele está ali só com uma professora. Eu sinto falta que o município dê mais uma atençãozinha, uma orientação aos professores porque querendo ou não, logo todas as escolas TERÃO que ser escolas inclusivas.

Você disse que...se a professora...

Se elas não tiverem um entrosamento...que eu observo muito isso... geralmente a gente escuta as escolas falando no intervalo do lanche...que é muito difícil trabalhar com um apoio, porque se vocês não forem parceiras...se vocês não estiverem comprometidas...não funciona, e a criança não é incluída,porque do que adianta eu fazer uma tarefa com a sala toda, e não procurar fazer essa tarefa com B. mesmo com as limitações dele,mas ele precisa fazer as tarefas que os outros fazem, ou no grau maior, ou no grau menor...mas alguma coisa ele vai fazer, ele precisa. Porque se você deixar só a carga da a professora de apoio, é como se você não fosse a professora.dele não é? E você está excluindo ele.

Então me dá um exemplo de tarefas que os outros fazem, e A. faz Tb?

Por exemplo, escrita de palavras simples, escrita e leitura... estava ontem trabalhando, palavras simples bode, fada, dedo, dado, cadeado... todo mundo participando da tarefinha do livro, e B também. Claro que ele vai ser um pouquinho mais lento, mas se você observar, o autismo dele, faz com que ele pegue tudo mais fácil. Outro dia eu estava fazendo leitura individual com meus, alunos, no quadro, então tem um que não está conseguindo lê a palavrinha, então B percebeu e saiu do lugar dele, e vem... pegou no meu dedo assim, como ele foi ensinado assim ele quer fazer do mesmo jeito... foi a palavra... família... ele leu. Ele não se esconde, ele participa mesmo. É engrandecedor! eu estou encantada!

Como foi esse processo?

No começo foi muito difícil! Porque eu fiquei por cerca de um mês e uma semana sozinha,com ele e toda a turma e eu tinha mais alunos. Porque ele estava passando por um processo de rompimento com a outra escola, e venho para um mundo que ele não conhecia, não conhecia a mim, não conhecia a estrutura da escola... e como eles são metódicos, e muito rotineiros...tem que ser tudo do mesmo jeito, ele sofreu muito, eu sofri muito, e e os coleguinhas sofreram muito e ele também sofreu, porque ele chorava da hora que chegava até 5:15, porque o pai dele, às vezes demorava para vir buscar...então os coleguinhas, porque tinha uma...moreninha na nossa sala, ele

batia...batia mesmo, dava um murro nas costas dela, de repente estava lá, a pobre de E. chorando, B. gritando, eu tinha que escolher e eu sou sincera a lhe dizer,...ou eu ficava com os 31, ou ficava com B. E eu preferia ficar com B. porque se eu não ficasse ele ia fazer com que a sala toda ficasse nervosa e estressada...então no começo, eu sofri bastante, às vezes eu pensava. Meu Deus eu estou ficando deprimida. Imagine você sozinha... um mês, e uma semana, sem ninguém... e eu não fazia atividade com os alunos, quando eu começava fazer... era o tempo que B. chegava, tipo 1:15... 1:30... então eu já parava...deixava tudo...conversava muito com os pais, com as mães...algumas mães ficavam chateadas, porque elas não entendem ...então eu , dizia: Olhe, minha senhora, infelizmente ou felizmente a gente não pode negar a matrícula a um aluno... se fosse seu filho, a senhora não ia querer que ele se desenvolvesse...

Quando chegou a profissional de apoio?

Chegou em março, se eu não me engano, ou 5 ou 8 de março, ela já conhecia ele, S. ela é maravilhosa, ela já tinha trabalhado com ele, nessa escola que...é porque como ele é de rotina... pelo menos uma pessoa do círculo de conhecimento dele está presente, acho que é por isso que a Secretaria de Educação colocou. Nos próximos meses, ele foi se adaptando melhor,e hoje em dia, ele grita muito pouco, às vezes ele se exalta, assim... outro dia ele foi pegar um giz para riscar a parede, de cera então eu disse: Não, não vai riscar a parede, de jeito nenhum. Como ele não sabe falar, colocar a reclamação dele através de palavras, ele bate com a mão na parede ou no chão... e como ele não tem muita sensibilidade pra dor, ele não sente muito... uma vez, ele bateu a cabecinha no chão, como eles não sentem muito a dor, o autista às vezes, ele se mutila, aí ele bate. Dei uma folhinha a ele colocou a mãozinha assim, e eu disse dodói, é só você dá um abraço nele, um beijo nele, e entretê-lo com alguma coisa, dei uma folha a ele foi escrever uma palavra.Só que agora está um paraíso.

E esse comportamento agressivo, ainda é demonstrado esse ano?

Com os coleguinhas não. No começo do ano houve sim, mas só no começo do ano mesmo que foi difícil para todo mundo. Ele nunca se comportou desse jeito... disse que ele nunca bateu nela. É o meu primeiro ano com B.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo? características...

Por exemplo, o que chama muito atenção dele... são coisas coloridas, ele adora ler...tudo que ele vê nas paredes, ele vai lendo, só que,como é da característica dele mesmo, aquilo pode consumir todo o tempo naquela coisa só, ou rapidinho ele já vai procurar outra coisa

Geralmente ele quer fazer tudo no momento dele, só que como tem S. (P.A) Ela senta com ele, e diz: Não B. não faça isso agora. Só que tem momento, que ele quer fazer aquilo mesmo... o que é da vontade dele...ele está vendo tudo a sua volta, às vezes ele fica estressado, porque ele não consegue construir frases...por exemplo: Se ele quer fazer xixi, ele não vai dizer a frase toda... ele vai pegar... no pintinho dele, e você vai e pergunta: Quer fazer xixi, e ele diz: Xixi. No máximo é uma criança muito amorosa.Geralmente o autista não olha muito nos olhos, de jeito nenhum, eles evitam o máximo, mas se você perguntar a B. O que é isso? Ele fala: folha.

Ele é muito esperto... quando ele quer alguma coisa, ele vai lá lhe acariar... ele também adora contrariar ...você diz: “-B. não faz isso, então ele faz, só porque você disse... apaga a luz, e foge... não sei se você observou... que eu pedi prá R. colocar a cadeira na porta.. a gente não fica de porta aberta (rs rs rs) a gente tem que morrer no calor... a aula toda.

Não sei se você observou... ele costuma arrancar as carne dele... não sei se você notou os lábios dele, porque como ele estava com febre a semana passada... só nos lábios...eu sempre vejo só nos lábios.

Q 04 – Como você identifica a aprendizagem, dele ?

A apreensão da leitura por parte de B. foi com muito trabalho, esforço de S. e ao mesmo tempo pela facilidade que ele tem, a inteligência dele... ele oraliza tudo, ele não consegue formular frases, mas ele lê tudo, tudo que você bota até texto complexo, tudo, tudo, tudo, pronto quando ele chega na sala, a primeira coisa que ele faz é vir para o meu birô, me dá as costinhas para eu tirar a bolsa dele, e ele quer imediatamente tirar as coisas dele, aí eu pergunto: É essas coisinhas que você quer? “coisinhas” . Ele aprendeu bem no tradicional, B-A = BA, L-A=La, B A L A , prá ele foi mais fácil assim.

Eu percebo isso porque eu tenho muito contato com ele, eu sempre quis fazer diferente ... tem gente que acha que é obrigação do apoio planejar tudo... mas eu vejo que não... se eu que sou a profª regente não me interessar, pelo meu aluno que está na minha sala, é como que eu estou delegando a ela... é como se eu não fosse a professora dele... então eu sempre procuro trazer ele para perto de mim. Se eu fizer a chamada, eu chamo o nome dele. Eu sempre tento incluí-lo em tudo o que a gente faz, de uma forma ou de outra, ou mais ou menos, e geralmente é mais, porque ele é bem esperto mesmo.

Como são as Brincadeiras?

As brincadeiras, se você deixar... faz umas três semanas que a gente foi para o SESC... aí veja só, tudo que você fizer, ele vai gostar...se você visse a expressão de alegria no rosto dele, você ia ver que ele estava tão feliz no mundo, por participar de uma coisa diferente. Geralmente ele não se interessa muito porque ele gosta mais de observar,se você dê um comando a ele , que for complicado demais, ele não consegue. De movimento, só se for para correr, ele se interessa mais pela parte intelectual, ele gosta mais de observar, mas você vê que ele está se sentindo alegre, mesmo do jeito dele... o que ele, gosta mesmo... Ele brinca de bater as mãos com S. comigo, ele não gosta muito de se movimentar não...ele gosta de ouvir, pronto se você dê a ele um celular... ele consegue descobrir tudo...aí ele é que vai me dando as pistas das estratégias para trabalhar com ele...porque às vezes a gente pensa alguma coisa para trabalhar com ele, e ele não quer... fotografa bem, viu? Depois você vai ver, fotografa os coleguinhos, joga, muda os toques do celular, desbloqueia o celular... Eu tenho aprendido muita coisa com ele... Com os colegas...no começo do ano todo mundo rejeitava porque todo mundo tinha medo dele, mas agora todo mundo tem muito cuidado com ele fica andando pela sala...se ele achar interessante... tem um caderno bem colorido, ele adora desenho, ele fica lá, e eu pergunto quem são os personagens...ele reconhece todos, tem um coleguinha que tem uma sandália do homem aranha, e B. de vez em quando para e fica lá sentado um tempão olhando...

Tem uma coleguinha, C. que é ótima... outro dia ela teve uma conversa que eu fiquei impressionada, ela disse: “_Ô Tia, eu tenho tanta preocupação com B. porque eu me coloco no lugar da família dele. Imagine, tia, A mãe dele, deve pensar: “_ Se eu morrer primeiro? [...] Ela teve uma capacidade tão grande de percepção...ela disse: Eu adoro crianças com “nicissidades” especiais! [...] tem gente que humilha, não é tia? Eu sabia que ela era esperta, mas[...].

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo? Q06 – Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Eu utilizo sempre, principalmente agora que eu estou fazendo Pedagogia. Quando eu só tinha História eu me virava por mim mesmo, entrava na internet. Eu estava lendo a semana passada de um livro, parece que foi a primeira escritora a falar sobre autismo no Brasil, é porque eu esqueci o nome dela. A revista Escola, o próprio site da Nova Escola, sempre procuro entrar em sites que tratam sobre o tema.[...] No começo eu estava mesma desesperada...só que eu vi, que o único jeito deu ter uma melhoria, era me virar por mim mesmo.Não recebia orientação, então eu tinha que correr atrás. Eu li um livro, dessa mesma autora, já é o terceiro livro dela.[...] ela conta as experiências dela com autismo

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Nunca li sobre isso [...] mas o que vem a minha cabeça, quando eu penso é que é adaptar o meu método, para ensinar a crianças com NEE. [...] e a gente sempre faz isso, porque... a gente sempre tem que adaptar.

Q 08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

A gente percebe que, apesar dele estar incluído na sala, eu percebo que dá um tratamento unicamente a ele, flui mais... porque se você não se dedicar mesmo a ele, vai ficar estressado, ele nota. Se ele estiver precisando de sua ajuda e você não der, ele vai fazer uma outra coisa, vai fazer uma baguncinha. “_Eu estou aqui... e ninguém está fazendo nada comigo” . Então eu percebo, que em alguns momentos, a gente tem que dar uma atenção especial a ele. [...] ele adora pegar um livrinho... ele gosta de tudo que é colorido.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Eu chego em casa... eu estou mesmo encantada com ele, apaixonada... eu observo entre as professoras e até na minha sala, se fosse perguntar a cada um deles, dos professores... a gente constata que eles deveriam ficar numa sala própria para alunos com NEE, não numa sala mista como a nossa sala, e isso é ruim, muito ruim, porque eles já tem uma vida muito dolorosa. Eu fico até um pouco triste, porque eu vejo que os colegas não pensam assim. A gente tem que fazer a diferença. Estamos aqui para fazer diferente. E eu posso até ter um filho amanhã, não é? Se eu tivesse um filho assim... eu não ia querer que a professora fizesse o melhor para ele? Então porque não aproveitar a oportunidade?

Apêndice 18 – ENTREVISTA COM A PROFESSORA P4

ENTREVISTADA: Professora regente P4
INSTITUIÇÃO: Escola Luar do Sertão
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade :38 anos
- Gênero : F
- Escolaridade: HISTÓRIA
- Outros cursos de formação: PACTO pela Educação -Alfabetizando na idade certa

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação:13 anos
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 05 anos
- Tempo de função: 5 anos
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo: tive no magistério

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

Acontece os alunos na sala.quando eles interagem, sem ter preconceito. Quando os alunos em níveis deferentes de aprendizagem, mas eles procuram interagir.

Isso acontece na sua sala de aula?

Acontece. Eles conversam. Eles gostam... não tem assim... “aquele aleijadinho”. Não existem. Por incrível que pareça. Nunca houve discriminação nenhuma , você já foi na sala... tem A. (aluna com deficiência física) E assim, se G. fizer alguma coisa... bater... eles dizem: “Não, mas ela é especial”. Às vezes quando é com os outros já não existem tanta essa desculpa. Eles agredem mesmos, mas eles... são especiais, eles não revidam no mesmo nível. É. Eu acho interessante porque eles respeitam, não é assim como forma de discriminação. Eles sabem que... não é fácil, não é assim ... o espaço deles não é como o do restante da turma, o espaço deles é diferente.

Q02 - Qual a sua concepção sobre AUTISMO?

O autismo...eu ficava vendo ... eu conheço dos filmes de Holiwood (rs,rs,rs) Eles são muito inteligentes. Eles observam tudo...eles tem assim uma capacidade como superior. Só que quando eles são acompanhados de outras coisas...ele não é só o autista, fica muito diversificado. Porque na escola mesmo, o aluno da manhã... é diferente de G, e ela vai ser diferente do aluno do 1º ano. Eu colocaria autismo, assim prá mim ,é uma pessoa especial muito inteligente, mas não é muito assim... de socialização.

E você nota essas características na sua aluna?

Noto, até porque quando a gente se aproxima um pouco da (P.A) ela tem ciúmes, é como se fosse ... “Isso aqui é meu” (rs,rs,rs) noto o individualismo. As coisas dela... ela é uma autista muito organizada. Se você observar a rotina, os trabalhos dela... a gente tem jogos na sala... e ela é muito organizada.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 Como é o comportamento do aluno com autismo? Ciumenta com as coisas dela...não se socializa...

Não é que ela não se socialize, existe alguns momentos[...]nas brincadeiras... ela chega a interagir... a gente vai para lousa... eu não sei se você vai ter acesso ao face dela...ela usando a lousa...mas não são todos os momentos...

Mas alguma coisa sobre o comportamento característico dela?

Às vezes ela fica agressiva...

Tem motivo aparente?

Não... não sei... assim... é dela mesma, de repente, ela fica.

Q 04 – Como você identifica a aprendizagem, dela?

É porque ... é assim... eu não conhecia o comportamento dela antes, mas as pessoas que já conheciam, dizem que ela melhorou muito. A mãe dela mostrando o caderno dela, os trabalhos feitos, ela acha que ela melhorou muito. Então, por eu não conhecer ela ano passado...mas dentro das possibilidades dela, ela melhorou.

E durante esse ano? Do começo do ano para cá?

Houve uma melhora muito boa... ela procura assim...como ela é muito organizada...e assim ... negócio de trabalhar com cores... progrediu nos trabalhos, que às vezes ela só riscava...ela não queria fazer atividade cursiva...de coordenação motora... e agora ela já faz...assim, muitas atividades a gente vai acompanhando e ela tem melhorado.

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Como assim?

São abordagens, metodologias usadas especificamente com crianças autistas

Eu procurei na internet...a gente sempre procura mostrar a ela, assim... leitura, escrita e imagem. É mais ou menos assim tua resposta? Assim, são as práticas que eu uso pra alfabetizar?

Essas intervenções são bem específicas...tem alguns autores que colocam maneiras de trabalhar...

Bem, a gente pesquisou... estou esquecida o nome da pessoa. A coordenadora passou um CD.com materiais sobre os autistas, jogos... Mas isso cai na prática, sobre intervenção não estou sabendo, não.

Q06 – Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Mas o termo INTERVENÇÃO - eu vou intervir em que? Nós temos... um plano, foi pedido que a coordenadora visse em outras escolas...assim, porque é a primeira vez que eu trabalho com autistas. E ela organizou um CD, assim... com definições... assim é um material todo específico... deixe eu ver o que mais...tem esse autor que eu esqueci o nome, da internet... tem uns jogos...e imagens do cotidiano dela.

Quem é a coordenadora da escola?

No momento, ela está afastada, fazendo o mestrado, e nesse exato momento, hoje... estamos sem coordenadora.

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Ah! É difícil! Porque a gente não tem como... a gente procura...e não existe. Existe a inclusão. Ele tem de estar de acordo com as propostas do município. A gente já tentou... nesse nível, no nível de coordenação ... ela já avançou... no nível X... dentro da aprendizagem dela, só que dentro da proposta de educação...ela só passa... no caso ela vai ficar retida no 3ª ano, se ela não souber ler. A não ser que faça outra proposta, algumas observações... mas dentro de nossa proposta...ela fica retida. então é uma coisa assim... que os professores observam os resultados de cada aluno especial...no seu nível... mas fica muito a desejar...e a gente tem de seguir a risca a proposta do município. Então fica difícil!

Q 08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

Jogos, brincadeiras...

Tem alguma específica que ela gosta?

Tem, tem...jogar bola, a gente tem um boliche de garrafa pet...é... paradidáticos... formas geométricas de madeiras, alfabeto de madeira...em coisas que ela possa tocar e sentir. Ela é muito disso. Coisas do cotidiano, da rotina...e assim a gente nunca procurou fugir da realidade de sala de aula,da casa dela, assim... um elefante, um leão... não. São coisas do cotidiano.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Tem. Ela chora, grita. Procuramos acalmar Tem, ela sai um pouquinho... vai para o portão levar um ventinho, vai para a sala de recurso...e ela se acalma. A sala de recurso em horário contrário tem atividade e ela vem.

Ela gosta da sala de recurso?

Gosta. Ela nunca disse não, mais ela gosta. Gosta! Lá tem jogos.

Ela gosta de histórias infantis?

Gosta não. Acho que Não. É lido na sala, mas acho que ela não gosta não.Porque ela não mostra assim... a expressão dela...fantoche a gente nunca utilizou

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Ah! Eu tenho bom sentimento... eu acredito... me perdi (rs,rs,rs) eu gosto e acredito que pode melhorar. A família dá um trabalho danado, às vezes, dá mais trabalho que os alunos.[...]Mas é difícil... eu tinha uma aluna. Existe muita acomodação da família

Em relação a Profissional de Apoio (P.A.) como é a relação de vocês?

Trabalhamos juntas. Assim fazemos rotina juntas. Todo o material fazemos juntas. É difícil também. É difícil trabalhar com apoio. É são duas espiãs. Eu peço para ter ética. No começo do ano eu sempre tenho uma conversa de arrumação. Eu acredito que estamos fazendo um bom trabalho.

Apêndice 19 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-1

ENTREVISTADA: Profissional de Apoio – PA-1
INSTITUIÇÃO: Escola Girassol

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade : 36 anos
- Gênero : F
- Escolaridade: Pedagogia/ Especialização: Psicopedagogia
- Outros cursos de formação: Não

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: 10 anos
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 6 anos
- Tempo de função: 8 meses
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

Assustador. Porque assim... a criança que eu acompanhei, nem a família aceitava. Então quando eu cheguei nessa instituição, eu choquei! Eu não creio que tem um curso específico. Eu não creio que tenha. Por exemplo: você vai fazer assim com a criança que tem DM, com a criança autista e vai dá certo. Não tem, porque cada um é diferente do outro. Então eu aprendi com ela. E tiveram muitas coisas que ela não fazia e aprendeu. É uma questão mais da família aprender a fazer a parte dela e o pessoal da escola, porque o pessoal não aceitava ela, dessa sala que ela estava. Ela era DM, mas também tinha dificuldade de locomoção, e as crianças tinham medo dela. Entendesse? A arcada dentária dela era totalmente irregular... e e as crianças tinham medo dela.[...] Então quando eu cheguei a primeira coisa foi fazer com que ela fosse aceita...a gente saía de sala em sala com ela, apresentava, dizia qual era a deficiência dela que fora essa deficiência ela era normal... como uma criança normal. **Aqui, como é a aceitação de J?**

Ah! Muito boa. Muito boa! É tanto que quando ele entra em crise...quando ele tem crise, os alunos se propõe a ajudar. Você nunca viu dentro da sala. Sabe? Eles perguntam: Ô tia, a senhora está precisando de um hidratante? De um papel higiênico? Eles se desestruturam, porque é uma cena que...claro...é como eu disse a você...eu vou dizer a você...não é normal. A gente tem aquele aquele choque! Imagine eles... mas eles querem ajudar. Eles oferecem ajuda até na hora do recreio. Fizeram um livrinho para ele... está com a mãe de J. Ela pediu prá tirar xérox. Mais assim...o relato do que acontecem na sala de aula, eles colocaram no texto. Colocaram no texto deles.

E o seu conceito de inclusão? Impessoal? Ela tem toda uma idéia boa. Principalmente você que trabalha... Ela tem uma idéia assim...boa. Entendeu?A intenção é boa. Mas, quando você se depara com a falta de estrutura, se depara com a condição, porque por mais que a escola tente oferecer toda a situação... a escola ainda não é

preparada. A escola que nós estamos não é preparada, então a verdade é essa. Toda vez que essa criança portadora de autismo entra em crise, é um sofrimento para ela e para a gente, porque todo mundo fica querendo tirar ele daquela situação, então a gente trabalha com o que a gente tem, com o suporte que a gente tem. É um brinquedo, é uma ajuda, é um hidratante... é um chegar junto. É um abraçar... A idéia é muito boa, e assim ela está acontecendo aos poucos. Paulatinamente, mas ela está acontecendo.

Sobre isso, pegando esse gancho... o que é que vocês recebem da Secretaria de Educação? Algum apoio, alguma...

(rs,rs,rs...) Eita Jesus! É complicado. Sobre autismo...Eu recebo da escola. Quero deixar bem claro. Eu vejo a coordenadora chegar com um texto, eu vejo I. na Sala de Recursos, ela diz é assim, vamos marcar um dia para ir em tal Centro (*Centro de Reabilitação*), então a gente faz o que dá dentro da instituição. Dentro da instituição!

Q2 – Qual a sua concepção sobre AUTISMO? Qual o seu conceito?

É desafiador, não é? É desafiador... porque cada um é diferente, cada um ...você vai agir de forma diferente. E você tem que começar a pesquisar mesmo, a fundo mesmo, porque você não tem uma fórmula, é como eu disse a você. Não é como matemática “2+2” Não é. Ele é quem vai começar a lhe mostrar o que quer... porque... ontem ele me puxou, me derrubou no chão, e subiu aqui em mim... ele nunca fez isso! Então fiquei olhando assim... Ele queria brincar de cavalinho. Então é assim. Como é que eu ia entender que ele ele queria brincar de cavalinho? Então é o dia a dia mesmo. Você lê, você tenta se ajudar para ajudar a criança portadora de autismo, e as outras crianças daquele sala. Porque se ele está incluído naquela sala, não é só o aluno... tem que receber um estudo para trabalhar com as outras crianças ditas normais, porque ele está incluído ali, e como é que vai ser... como I. (responsável pela Sala de AEE) falou de um livro. No dia da elaboração desse livro... a gente ficou assim... porque eles colocaram: “_J no momento de crise”. Olha o vocabulário... ele puxa o cabelo dos amigos, ele puxa o cabelo de Tia S. Então quer dizer que eles mesmos é que já estão percebendo... que ele tem crise.

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q 05 - Você tem conhecimento de intervenções metodológicas usadas para as crianças com autismo?

Q 06- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Eu li um livro que, inclusive está aqui. É um da capinha rosa, eu não me lembro o nome agora... e está falando sobre os suportes, os jogos... que dá para ser feito atividades com ele, pois são atividades diferenciadas. Então eu li esse livro, eu não me lembro o autor agora... que está falando do Transtorno Global.

É o da coleção?

É o da coleção, eu não lembro bem o autor, eu sei que ele me ajudou muito, ele me ajudou muito, porque é como eu acabei de dizer a você. A gente tem que ler. Vai ter que ler, vai ter que pesquisar. É esse mesmo.

Ai, fala sobre as m ?

Ele está falando sobre os vários tipos de autismo, a chegada da criança na escola, sobre o atendimento, fala sobre a formação e a aprendizagem da criança que ocorre de um jeito diferenciada... que o professor não pode esperar muito do autista, mas que o autista tem uma evolução, entendeu? Ele é muito bom, ele é muito enxuto. Ele não é aquela coisa complexa de se entender. É numa linguagem muito boa.

Ai, baseando-se nessas leituras, você...

É a gente está procurando... é exatamente. Confecção de joguinhos... a gente já fez na sala... A atividade dentro do que a professora está trabalhando na sala. Como a semana passada ela trabalhou muito sobre o pomar, sobre frutas... Tem muitos livros falando sobre frutas, a gente começou a trabalhar frutas. Ele está incluído, não é? Ele está totalmente incluído. Já começou assim... se integrar naquela rotina... “_J. recreio, fila”. Ele já está entrando na fila, que antes não entrava. É porque é mais demorado. O processo é outro. Não é comum. O entendimento dele, a compreensão dele, não é como os que estão na sala, de jeito nenhum.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

Tem uma coisa em J. me chama a atenção. Vários autores falam que o autista não olha nos olhos, o olhar é... vago. J. não é. Se eu chamar ele. “_J...” ele olha pra você, ri, ele tem muitas Cócegas... às vezes ele chega assim.. eu faço cócegas na barriga, na minha... entendeu? Para que eu faça na dele. E quando eu faço ele ri, tem coisas nele que... eu não sei M. (aluna de outra sala, também com autismo), porque o tempo que eu passei com M. foi um mês, mais ou menos. Pouco tempo. Não era diretamente com M. Eu tava na regência, mas J. eu tô com ele desde o começo do ano, então isso nos chama a atenção. A questão do olhar fixo. Ele olha para você. Ele não é insensível ao carinho. Ele aceita o toque, ele aceita o carinho... Então chama a atenção, na questão do comportamento.

Ele aceita o carinho sempre, às vezes?

Não. Se ele tiver no momento de crise..ele assim... se... ele assim, ele tem o olhar fixo no momento de crise, mas ele não aceita o carinho. É como o creme, não é toda hora que ele aceita.

Essa crise... você percebe quando vai começar? Você identifica?

A gente percebe porque ele... ele começa gritando, depois ele se agride, continua aliás, batendo... aí quando a gente fala que não pode bater, aí ele se bate, se autoagride, agride os colegas. E outra coisa que me chama a atenção... é uma menininha ruiva que tem na nossa sala. Toda vez que ele está em crise, parte para ela. Até agora a gente não entende porque... é uma menina ruiva. Então quando ele está em crise a gente já dá um jeito de colocar ela mais no meio dos alunos, porque ele bate em quem tiver na frente, se tiver ao alcance dele, individualmente.

No momento da atividade. Mas sempre? Como é?

Não de uns três meses para cá. Só que agora está piorando. A gente propõe a atividade para ele.

Só essa atividade?

Não! Qualquer atividade, porém no momento da leitura ele pára. Porque tem a acolhida dos alunos, aí tem a leitura para deleite, então nessa hora ele pára. Agora não é a leitura inteira. Ele pára quando a professora não está

se dirigindo para ele, quando ela não está olhando para ele... ele pára. Se acalma, fica olhando a leitura. Então quando ela volta com o livro, e mostrar para ele, ele não quer vê. Não é interessante? Ele não quer vê. Só olha quando ele percebe que ela está se dirigindo às outras crianças [...] Às vezes, eu digo I, ele está te olhando, aí quando ela volta a gente fica mostrando as gravuras para ele. O momento que a gente consegue mais interagir com J. é o momento da acolhida e o momento da leitura. Isso é muito bom. É o momento mais rico.

E no recreio, também?

E no recreio também.

E nessa acolhida, como é o comportamento dele?

Ah! Se for as brincadeiras que rodam, Ele gosta muito de brincadeiras de roda, as que tem música, ele gosta, Entendeu? Brincadeiras que rodam ... e música. Participa! No tempinho dele. 2min, 3min. Tem uma que é... esqueci o nome... PASSARÁS. Você não vai passando naquela ponte... é a que ele mais brinca.

E há algum procedimento específico? Você falou em atividades de colagem, é para todos? Ou só prá ele?

Não é para ele. Está inserida no planejamento. A última falava de pêssego, pêra, ameixa.. frutas no pomar. O título do livro era esse, então a gente tava trabalhando algumas frutas com ele. Entendeu? Mais a atividade diferenciada.

Como era o nome do livro?

Pêssego, Pêra, Ameixa.. Frutas no Pomar. E ele gosta muito de livros que tenha animais.

Além dessa atividade mais alguma específica?

Pintura.

Pintura com tinta ou com lápis?

Com tinta, porque como ele não consegue pegar no lápis direito, ele vai pintar, aí se passar o lápis e não sair a tinta, aí o pincel não.

E ele tem predileção por cores?

Vermelho. Não posso vir de sapatilha vermelha que ele tira dos meus pés.

Sim, falando em procedimentos na hora da crise, você já falou, mas eu vou retomar aqui. Você pode falar novamente? Você usa massagem, né?

É.

Você falou que usa massagem, né? Na hora da crise. Você pode descrever novamente algumas coisas que você faz? Você começou a falar que usa hidratante, às vezes ele aceita, e às vezes não. Tira da sala...

É verdade.

Você já tinha dito isso. Mais alguma coisa?

Correr no corredor. Ele gosta, ele me puxa para o primeiro andar, para correr no corredor. Atrás de uma bola. Coisas que giram, interessante! Coisas que giram!

E esse momento... você se referiu a um momento que ele te puxou prá se esconder no banheiro, no escuro. No aconchego... Isso acontece ou foi a primeira vez?

Não, esse... esse do banheiro foi a primeira vez. A questão de se esconder, ele fazia na sala, comigo ele me puxava para o cantinho, e a gente se escondia ali. Às vezes a gente colocava TNT e ficava em baixo. Eu creio que ele vê como uma brincadeira, de esconde esconde.

E você já fez isso tomando a iniciativa? Ou é ele que lhe puxa?

É ele que me puxa.

E o TNT? Foi ele ou você?

O TNT foi... o TNT posto no chão, e almofadas, e a gente deitado. Não foi você pegar ele e enrolar para regularizar ele, não. Entendeu?

Ah! Vocês fazem isso?

Se ele tiver com muita, muita birra. A gente faz, tem que fazer, mas também não é toda hora que dá certo, não.

Descreve como é que você faz. Vocês tem TNT na sala?

Tem, A gente tem um TNT na sala. E de início a gente usava ele no chão, exposto no chão, aí depois a gente viu que poderia usar prá envolver, para regularizar ele. Só que foram poucas às vezes que foram feito isso, assim, na questão do enrolar ele. É mais exposto, é mais chão.

E ele, como é que ele fica?

Ele vai acalmando. É porque as crises dele são muito fortes, e ele tem muita força. Eu vejo mais o TNT como um relaxamento mesmo, entendesse, K? A questão de envolver ele.

Qual a cor?

O que a gente usou a primeira vez foi preto, mas o que a gente tem lá na sala é vermelho.

Quando você estudava tinha alguma disciplina na formação sobre crianças com dificuldades de aprendizagem, ou com autismo?

Não.

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Na questão da adaptação curricular com J. [...] É assim. Tem dia que a gente consegue fazer atividade pedagógica com J. e tem dia que a gente não consegue. Se eu vou prá rotina sinalizada, quando chega lá, e ele vê que é o momento ATIVIDADE... porque tem ela leitura, tem ela colagem, tem ela sentado, tem ela cortar, e tem ela recreio... a gente está observando que é uma das coisas que ele não está aceitando. O momento atividade. Porque é aí que ele está começando fazer as birras, se jogar no chão, ele começa a não querer sentar na cadeira, porque ele sabe que quando ele sentar é o momento que ele vai fazer atividade. Então a maneira que ele tem para sair da sala, é fazendo birra. Birra, entendesse? Então por isso a gente está evitando sair com ele da sala, porque a gente já percebeu que é a forma que ele encontrou de se comunicar, de expressar. Eu já tinha percebido

Q – Como você identifica a aprendizagem de J?

Eu vou falar da pintura. Quando eu chegava com o pincel e com o pote de guache, se eu colocasse ali em cima, ele não saberia o que era, aliás ele não saberia para que serviria. Então quando eu chego agora, e digo. “_J atividade, pintura” depois que eu comecei segurar na mão dele, ele bate, mas depois ele traceja, quer dizer que

já teve o ato de segurar no pincel, Ele não segurava no pincel, ele não segurava nem no lápis. É rápido demais. Primeiro que ele não fica muito tempo sentado. Ele anda muito pela sala.

Eu peguei na mão dele umas duas vezes. Entendeu? Agora ele já faz. Agora se for para você e ele fazer o tracejado, segurar o pincel, aí eu tenho que segurar a mão dele, e soltar. É muito rápido. Tem que aproveitar a velocidade da luz.

Outro olhar, outra coisa que você já conseguiu perceber no aprendizado dele?

Os sons de buzina, os sons de... não é que ele identifique.. é que chama a atenção dele. Estou falando na questão de atenção. Porque ele é muito disperso, então quando você faz um miau, um apito, no momento da leitura que você passa o livro, aí diz : “Olha J, um AU, AU!” Quando ele não quer as coisas ele fala . E a semana passada tenho certeza que ele fez. Eu não tô ficando doida. Ele disse: “_ Não.” Embora eu ache que J. na escola é só uma adaptação. Eita! É muita informação I. Ele participou no São João da dança do coco. E ele emocionou a muita gente, inclusive a mim. Eu tenho certeza. Eu dizia assim: “_ I, será que J. vai dançar? Porque a gente ensaiou...será que J, vai dançar? E no dia ele dançou a cantiga de roda inteira. Segurado na mão.

A fila...ele entrar na fila na hora do recreio. Tocar para entrar na sala, e ele ir. Eu vejo muito aprendizado em J.

A mãe estava no São João?

Estava. .E chorou muito.

Tu estás aqui desde...? aqui, na função de apoio de J?

Desde fev... março. Desde março E a gente cria aquele laço. Quando eu vejo ele EM CRISE.. uma coisa que me desestrutura é ver ele chorando. I. sabe tanto, que quando ele te chorando, ela diz: “Deixa que eu vou, S.” Eu não agüento ver ele chorando de jeito nenhum, porque acho que ele chegou no limite.

Quando ele chega, ele olha prá você ou prá I. quem?

Depende de quem vai recebê-lo. Mas, quando ele chega: “ _ Bom dia J, Bom dia, gatinho!” Ele beija a a gente, viu? Ele já te pediu beijo? Ele encosta o rosto prá você beijar. Frente a frente, viu? Só que ele vai beijar no lábio, porque é onde ele beija a mãe dele. Ele se despede de mim.

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

A gente cria aquele laço... Todo dia eu vou levá-lo no carro. Então são coisas que perpassa a escola. Porque se não for.. Você não pode se envolver com aluno! Pode e deve. Porque se for para incluir na sala de aula, você não fica não, minha querida. Quem é que consegue ser técnico quatro horas, dentro de uma sala de aula? Então você tem todo um envolvimento. Quem já saiu da sala de aula, mas já teve lá e quem trabalha como estagiária... eu já fico me preparando para entregar. Porque vc tem um envolvimento. Quando ele chora... eu me desestruturo.

Apêndice 20 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-2

ENTREVISTADA: Professora de Apoio PA -2
INSTITUIÇÃO: Escola Girassol
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade : 29
- Gênero F
- Escolaridade: 2º período de pedagogia / IDERC – Instituto de Desenvolvimento de Ensino Religioso e Cultural
- Outros cursos de formação: Não tenho

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: -
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo: até agora não
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 8 meses
- Tempo de função: Desde abril
-

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

Para mim é aprender... é aprender a conviver com as diferenças. Pode ser assim?

Q 02 - Qual a sua concepção sobre AUTISMO?

Autismo para mim, está sendo um desafio. Um desafio porque antes ... eu não sabia. Então quando comecei a trabalhar aqui... disseram é autista. A pessoa tem que ler, tem que pesquisar, não é? Tem que se aprofundar. Aí, para mim está sendo um desafio, a cada dia tem uma coisa diferente. Um dia ele está dum jeito, e aí noutro dia já está diferente. Para mim é um desafio.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

Ele é carinhoso, mas às vezes, ele é agressivo. Não aceita ser contrariado. NÃO para ele é como se fosse... Eu ainda não consegui descobrir. Se a pessoa disser um NÃO para ele... ele não aceita. Ele fica agressivo. Aí é difícil nessa parte porque quando eu comecei trabalhar com ele, ele mudou alguma coisa. O comportamento dele mudou. Eu acho assim. Não é porque ele é autista que ele tem que fazer tudo. Eu acho que ele tem que ter limites. Ele tem que saber o que é certo, e o que é errado. Eu penso por esse lado. Está entendendo? Então, se ele quer uma coisa e eu digo: “_Agora não”, ele já fica agressivo. Ele me bate, ele me morde, ele me belisca, ele grita, ele se joga no chão... eu acho que é birra dele... querer conseguir as coisas. Eu vejo por esse lado. Mas, estou lidando com isso. Estou tentando cada vez mais, assim ... Estou deixando ele de castigo, tentando... outras maneiras, para ele ir parando com isso. Estou tentando assim... “Não pode!”, “Não está na hora”. Porque assim que ele chegava na sala, ele queria lanchar, assim que ele chegava, ele lanchava, então eu fui tirando isso dele. “Não está na hora”, Na hora do recreio você sai”. Ele tinha costume de pegar as coisas dos outros, assim o lanche. Eu dizia: “devolva”, “Não é seu, é do coleguinha” “Não pode pegar as coisas”. Também parou, não está mexendo mais. Posso continuar falando? Você só está anotando aí. O comportamento dele é assim, ele não aceita ser contrariado.

Q 04 - Como você identifica a aprendizagem do seu aluno com autismo?

Porque o comportamento dele, a partir do momento que está modificando ele está aprendendo. Você quer saber o jeito que eu trabalho com ele, ou como ele aprendeu? Por exemplo, as cores. Eu tentei ensinar de uma maneira que ele entendesse porque se eu disser para ele é amarelo, ele não vai pegar. Então eu digo que o amarelo é a cor do Bob Esponja. O vermelho é a cor da maçã, o azul que é cor do céu, o verde eu botei que é a cor da árvore, rosa eu disse que era cor das rosas, laranja cor da fruta... laranja. Essas são as cores que ele consegue identificar: verde, amarelo, o vermelho, o rosa e o azul.

O rosa foi o que?

Rosa foi as rosas mesmo, as flores. É de um jeito que ele estava com um papelzinho. “Agora a gente vai fazer um trabalho de papel crepon, e o papel é de cor amarelo, aí eu disse: “Que cor é essa?” Aí ele disse: Bob Esponja. No meu ponto de vista ele está aprendendo. Ah! Eu acho que a maior dificuldade... ele não conhece nenhum... os números. Só o numeral um. Eu acho que é mais difícil para ele contar pra reconhecer os números. Eu acho. As cores foi mais fácil, e as vogais, como é um processo lento com ele... né? Porque para ele tem que fazer com tempo. Ele conhece a letra A e a letrinha E de elefante. Mas aí, eu tou trabalhando com ele dizendo que A é de avião, A é de abelha, para ele assimilar que A é de outras coisas também. Feito o é. “E” de elefante. Agora na outra atividade eu coloquei uma estrela, ele disse: elefante. Mas isso aqui é o que? Ele disse: Estrela. E de estrela. Pronto então as duas letrinhas que ele conhece... está conseguindo identificar. (eu falei tudo isso, já? Rs,rs,rs)

Mais alguma coisa que você reconhece que ele ta aprendendo?

Na práxis, como diz a didática, é isso aí. Mas no dia a dia...

Autonomia – como é? Ele consegue fazer alguma coisa sozinho?

Isso aí, eu deixo ele pegar a lancheira, digo para ele pegar a toalhinha primeiro, depois pegar a lancheira. Isso ele faz! Agora pra ir ao banheiro... eu ficava perguntando: Quer ir ao banheiro? Agora ele já pede. Ele faz: “_Titia, xixi.” Aí eu levo ele ao banheiro, ele faz sozinho, assim, eu fico na porta, mas ele vai sozinho. Não depende de mim está entendendo?

Ele lancha só... pronto! Nas brincadeiras... também com os coleguinhas... ele era muito apegado a mim, está entendendo? Vem, vem! Ele ficava me chamando. Ele interage. Já ta interagindo, já ta brincando mais com os coleguinhas... Nem me chama mais. Fica com eles, corre, brinca com eles... antes ele não brincava. Acho que pelo fato dele ser agressivo os coleguinhas fica com medo de chegar perto dele. Porque vai, não vai... ele morde um coleguinha. Ele bate. E os coleguinhas na sala de aula... vê o que ele faz comigo. Ele tenta me bater... é porque eu não deixo. Acho que os coleguinhas ficam com um certo receio de se aproximar dele. Às vezes ele chega perto de um coleguinha, abraça e dá uma mordida, aí os coleguinhas ficam com receio de... ficar perto dele. Mas, com o tempo eu estou observando que ele está melhorando mais.

E quando ele dá essa mordida, o que é que vocês fazem?

Eu falo sério, olho pra ele, olho nos olhos dele, digo que não pode fazer isso, está errado, que o coleguinha chora, fica triste e machuca. Só que por outro lado eu vejo que ele entende. Ele sabe que dói, ele sabe que machuca, mas ele gosta de fazer aquilo. Porque se eu digo a ele. “_A ta doendo, não bata na tia, que tá doendo” Ele permanece... até eu fico pensando, será que ele acha bom? Bater? Porque se ele sabe que está doendo, está machucando, porque ele permanece batendo?. Um dia ele me deu duas mordidas que ficou a marca. Eu peguei o braço dele...eu acho que fiz errado... depois você me corrija. E disse: “_ Morda aqui em você”. Só que ele mordeu mais leve, aí botou para chorar. “_Ah! está vendo que não pode morder em tia... que dói... e tia vai chorar. Aí outra vez ele tentou me morder de novo, eu disse: “_Morda aqui. Aí ele não quis morder o braço dele.

Ele bate nele mesmo também?

Um dia ele me deu duas mordidas que ficou a marca. Mas ele não bate nele, ele não se belisca, ele não agride ele mesmo. Ele gosta de agredir os outros. Às vezes fica a minha dúvida. Eu acho que ele acha bom. Quando ele sabe que está doendo, está me machucando... ele permanece fazendo. Hoje mesmo... foi um... se eu tivesse deixado, ele tinha me batido muito na sala de aula, por conta de um livrinho que ele estava olhando... que é uma rotina que ele tem de ter. Ele já pegou essa rotina. Quando ele chega na sala, pega os livrinhos que tem na sala de

aula e a profª regente dá uma atividade para ele pintar na banca . Certo dia ele deu um grito, aqueles gritos bem fortes. “É meu, é meu” [...] Ele jogou a atividade no chão e eu fiz ele pegar. Quando ele pegou a atividade... rasgou... eu olhei sério prá ele e disse: “_Você não vai sair pro recreio. Castigo”. “Castigo não!”. O que ele fez? “_Cola!” Olha a mente dele. Então está entendendo o que a gente fala. Não é verdade?... ele foi pegou a cola e tentou colar a atividade, como quem diz: “_Se eu colar, eu saio pro recreio. Então o que foi que eu fiz... deixei ele de castigo, não deixei ele sair para o recreio, não. Disse: “_Hoje você não vai brincar. Brincar, hoje você não vai. E mostrei a atividade rasgada e disse: “_Não vai, porque você rasgou a atividade, e bateu em tia, aqui!” Ele disse: “Desculpa!” “Tá desculpado... mas não vai para o recreio”. Então ele começou a me beijar aonde tinha batido, ficou me beijando, assoprando. Eu disse: “_Mas, mesmo assim... não vai para o recreio. Ele ficou. Não saiu.

É muito sabido!

Ele entende tudo! Ele entende até pela maneira que ele está se comportando, porque se ele não entendesse, ele não queria ter colado a atividade, e ele já não tinha melhorado no comportamento. [...] Essa semana ele fez! “_Tia... pipoca”. Bateu e pediu. Coisa que ele não fazia. E agora ele está pedindo. Ele é bem esperto. Agora ele já entende o que a gente fala, o que pode e o que não pode.

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q 05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Não, se eu disser que já, eu tô mentindo. Não li. A última coisa que eu assiti foi a entrevista no Fantástico, mesmo assim... nem vi toda, porque é muito tarde, e eu estudono Domingo. Quando tem alguma coisa na escola... aqui, Né? Quando teve esse projeto de inclusão... a gente leu. Mas pegar um livro ... alguma coisa, sassim prá ler, realmente, não.

Q06- Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Você me pegou (rs,rs,rs,) É a maneira como adaptar, com ele... ou não? Se eu disser que entendi eu estou mentndo. Não vou conseguir responder.

Q 08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

É acho que você já pegou tudo.

Mais alguma coisa que você lembra? As cores que você faz associação...

Até hoje ainda não descobri uma maneira de trabalhar números. Porque as atividades que eu boto para ele... bota assim... um desenho e digo que o “1” está associado aquele desenho. Já tentei trabalhar com coisas concretas, mas ele bota na boca, aí eu desisti. Assim com alfabeto móvel...aquelas letras para ele identificar a letrinha, mas não deu certo porque tudo que ele pega, ele põe na boca. Aí não deu.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Eu acho que já falei, quando ele é contrariado, mas também ele entra em crise quando é contrariado aqui na escola, por exemplo, segunda é feriado quando for terça ele chega agressivo. Não é bem agressivo, ele chega gritando, que não quer ficar na escola. Que é que eu faço Antes eu chegava perto dele, aí ele queria me bater. Agora eu deixo ele lá no canto dele, ele chorando, deixo ele gritar, aí com um pouquinho de tempo... a estratégia que eu uso é a sala de leitura. Lá tem uns livros, no depósito, que ele chama de baú. Então eu digo: Se você continuar chorando, gritando... não levo você para ver o baú. Ele vai enxugando as lágrimas e diz: “_Baú”. [...] Foi a maneira que eu encontrei, aí ele vem prá sala, passa 20min, 40min... fica calmo. Lá ele olha todos os livros que falam sobre rios, chuva, tem outros que tocam uma musiquinha. Imagens de livro [...] eu sempre pergunto: “_Que desenho é esse?” Como é que o cachorrinho faz?” Ele imita todos... e conhece todos os animais.

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Nossa! Eu não tenho palavras... me arrepio só de falar. É porque é assim... Meu Deus, qual a palavra eu vou usar. Sei lá dedicação. Responsável, de certa maneira, carinho, atenção... é tanta coisa... é muita coisa.

Às vezes você fica irritada?

Fico também. Não é só a parte boa não, também tem a parte ruim. Principalmente por causa dessa maneira que ele quer me agredir. Então eu fico irritada com ele, depois dou muito abraço nele. Tira a pessoa do sério, com as agressividades.

Mais alguma coisa que você quer dizer?

Eu tenho vontade (rs,rs,rs) de aprender mais para saber lidar com ele e com outros... se um dia vir a acontecer. Queria saber se tem algum curso, como a pessoa faz para trabalhar com esses alunos. Não é por um dia de agressão dele que a gente vai desistir. Quando ele aprende a gente se anima, querendo mais... procurar mais para vê até onde ele é capaz.

Apêndice 21 – ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-3

ENTREVISTADA: Profissional de Apoio PA.3
INSTITUIÇÃO: Escola Girassol
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade : 23 anos
- Gênero : F
- Escolaridade: LETRAS/UPE (2 anos) - PEDAGOGIA /UAG (8 meses)
- Outros cursos de formação: Especialização

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: 1 ano e 10 meses
- Tempo de atuação na educação inclusiva:
- Tempo de função: 1 ano e 10 meses
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo: Específica, não.

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

É muito importante, mas, é importante que ele aconteça de verdade, a inclusão, ela é muito bonita na teoria, é muito falada na teoria, mas na prática a gente que sabe que ela ainda não acontece de fato... a gente percebe pela questão do tratamento que a gente vê dentro da escola, a gente sente que os profissionais de uma forma geral, tanto o professor, o gestor, o coordenador, ainda não tem esse preparo prá receber, prá acolher, pra dá um suporte pras pessoas com necessidades especiais... com deficiência.

Você acha que seu aluno autista está incluído?

Tecnicamente sim, em alguns aspectos sim, mas eu ainda acho que tem muito que melhorar, em relação ao espaço físico, aos materiais, aos profissionais também que estão envolvidos, eu acho que ainda precisa muita melhoria.

Q02 - Qual a sua concepção sobre AUTISMO?

Autismo, é um transtorno, não é?... que afeta as três áreas: A comunicação, a interação, e o desenvolvimento na questão do imaginário da criança... é uma tríade de prejuízos que caracteriza, é o mais forte... a gente sabe, na verdade que cada autista tem a sua especificidade, a sua limitação, que não pode generalizar o autista de uma forma geral, até porque a gente sabe que tem os três níveis de comprometimentos, do mais graves...e os menos graves.

E quanto ao seu aluno com autismo, qual destas três áreas ele tem mais comprometimento?

Maior, é a questão do imaginário, porque na comunicação eu percebi que ele troca muito com as pessoas... ele tem essa troca ainda, eu sei, eu tenho conhecimento que a maioria dos autistas, tem mais dificuldade nesta questão do relacionamento. eu percebo que ele ainda se relaciona muito bem...com outras crianças, com os adultos...

Apesar dele ter a limitação dele, mas ele se relaciona muito bem, ele aceita carinho, ele aceita afeto... algumas vezes ele responde quando é estimulado...quando ele é direcionado prá aquilo mesmo sendo estranho, ele ainda tem essa troca. Na questão da linguagem... ele tem um desenvolvimento muito bom, Ele desenvolveu a linguagem escrita, e a linguagem oral, e...apesar de não ser perfeita, eu percebo que ele tem dificuldade na questão da dicção, mas ele já desenvolveu isso muito bem.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

Ele é uma criança muito ativa, cheia de energia como qualquer outra criança, mas ele também... ele é carinhoso, muito carinhoso, apesar de ser autista, e dizerem que o autista não gosta de carinho, não dá carinho, não sorri...muita gente diz isso.Ele é uma criança carinhosa, muito ativa, ele tem uma concentração muito boa.[...] Eu percebi que ele se concentrava, não por muito tempo, mas procurava prestar atenção no que eu estava fazendo, no que eu estava querendo mostrar.

Como foi o processo de letramento dele?

Eu percebi que ele tinha muito interesse por uma centopéia que tinha colada na parede, com o alfabeto...o interesse dele partiu dessa centopéia. Ele manuseava muito aquilo e a gente também se aproveitou disso prá tentar inserir ele no mundo da leitura, a gente começou a trocar, a tirar, a manusear mais, porque como ficava coladinho na parede, já tava tudo posto ali, mas manusear, tirar e colocar na ordem a gente começou a fazer isso...na ordem alfabética [...] ele colocava sempre na ordem alfabética, então quando ele se apropriou do alfabeto, a gente começou a trabalhar com o alfabeto móvel, que eram mais letrinhas pequenas... era um potinho... que a gente sentava com ele no tapete de emborrachado... e eu comecei a trabalhar com ele nomes... colocava as letrinhas... não deixava que eu tocasse, e ele organizava todas as cores... sempre só o alfabeto, aí eu pensei... o alfabeto ele já sabe. E pedia: “Deixa eu colocar só o nome de A, o nome de papai, o nome de mamãe... e ele ficava olhando prá mim... depois ele começou a permitir, porque eu comecei a trocar com ele... aí eu formava, passava o dedo, e lia e às vezes soletrava, ia dizendo as letras, enfim... e ele ficava só observando, aí eu percebi que ele depois fazia tudo o que eu fazia, mas no primeiro momento ele não lia, ele repetia o gesto, e a ordem que eu fazia.

Sempre por trás prá ele se sentir seguro, e sempre pegando na mão dele, e sempre trabalhando com imagens, palavras. Eu sempre repetia as letras, as sílabas e depois dizia o nome. Era sempre nessa sequência, e foi assim que a gente foi fazendo, e um dia a gente tava fazendo uma atividade de matemática, e ele leu a palavra “nove”, sem que eu tivesse de lado... foi quando eu percebi que ele já tava lendo... e foi emocionante... eu me senti.. ele conseguiu sozinho, dessa vez sem minha ajuda. Tinha a questão que ele sempre gostou que eu falasse coisas muito próximas ao ouvido. Tem também na escola uns livrinhos sonoros, e eu percebi que ele gostava de colocar próximo ao ouvido, Tb com a televisão... ele ficava bem em cima... eu nunca percebi isso como um problema auditivo, mas como um interesse de sentir, de ouvir de perto como era. Sentir como é que era. Eu Tb aproveitei disso prá falar palavrinhas bem próximas ao ouvido dele, como eu tava por trás, ele segurava a minha cabeça prá eu falar... ele ria, quando eu falava a palavrinha, aí eu percebi que ele gostava muito disso, e que naquele momento isso poderia ajudar.

Você, nesse momento, tinha conhecimento de alguma intervenção, já?

Não, nenhuma.

Porque vc foi direto pro letramento, vc não foi para aquela fase, que outros vão do exercício motor.

Hã, hã. Eu não tinha conhecimento nenhum. Na verdade, eu nunca tinha trabalhado antes. Quando a Secretaria de Educação me chamou, no meu encaminhamento tinha prá eu ser apoio do Infantil I, só que quando eu cheguei

na escola, a Diretora me disse: “ [...] a gente ta precisando muito de alguém no Infantil II, porque tem um Autista lá, e a prof. não está conseguindo nem dá conta dele totalmente, nem dos outros alunos, porque ele ta muito agitado, ele grita muito, e ela ta precisando de um apoio agora” Aí me perguntaram se eu poderia ficar, até o apoio dele chegar. Aí, eu disse: “_Fico na hora, até porque eu tenho uma curiosidade muito grande”. Prá mim é um desafio, e eu adoro! Assim, quando eu entrei na sala ele tava gritando muito, e eu me assustei, né? Mas... enfim, eu tentei não deixar transparecer que eu também tava assustada com aquilo. Mas, a medida que eu fui observando como a prof. fazia com ele...eu comecei me interessar mais, e fui mergulhando naquele universo dele, fui me interessando...e a gente foi ficando muito próximo.

E a professora já interagia com ele?

Já interagia com ele, já conhecia, ela já tinha feito alguns cursos, algumas oficinas, já tinha trabalhado com algumas crianças autistas... tanto é que ela Tb não era professora dessa sala...ela era professora do terceiro ano, e como era a única que tinha experiência com Autistas na escola, mas Tb foi um desafio para ela, pois ele não conhecia ela [...]

Q 04 – Como você identifica a aprendizagem, dele ?

O desenvolvimento dele, Eu considero extraordinário, eu não pensei... pelas leituras que eu vinha fazendo, eu pensei que o desafio...eu sabia que o desafio ia ser grande, mas ele me surpreendeu, B. me surpreendeu, porque ele desenvolveu muito bem, ele tem uma atenção ,muito boa pras coisas. Ele percebe muito bem... eu sinto que ele tem uma atenção muito boa, Ele percebe tudo o que está acontecendo, Ele repete...mesmo que ele não demonstre que está ouvindo.

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Não, eu não busquei tanto autores que falavam sobre o autismo, então eu busquei teóricos que falasse sobre o processo de aprendizagem, a questão do letramento. Montessori ...que tinha a questão do toque, do concreto...e, eu nem lembro mais.Do autismo mesmo... eu procurei o que era, quem descobriu, quem desenvolveu, como é que tava as pesquisas...até hoje, ainda não sabem responder se é questão só genérica... enfim.

Q06 – Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções?

Eu aprendi mesmo com a professora... como ela tinha um conhecimento maior, uma experiência maior... ela me passou muitas coisas boas prá que eu pudesse trabalhar com A.e o resto eu fui desenvolvendo com as minhas leituras...e da prática também, mas como ela tava ali a um pouquinho mais de tempo[...]

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Então, a gente tenta trabalhar da seguinte forma, porque nem todas as atividades que são trabalhadas em sala de aula... de certa forma, nem todas vão dá prá trabalhar com um aluno autista,porque algumas tem a questão da imaginação... do imaginário dele que... porque ele tem essa dificuldade, então as atividades que dá prá trabalhar, eu tento fazer com ele, mas as atividades que não dá, eu vou por outro caminho... eu tento pegar o assunto, pelo menos o assunto que está se tratando, e busco outra atividade para trabalhar, mas o que eu posso fazer prá que ele entenda, mesmo que seja de outra forma, com uma outra estratégia... uma adaptação. Mas é isso, dos outros alunos, por que tem essa limitação dele não vai ser totalmente iguais, mais o que eu posso fazer prá ele entender, eu faço.

Q 08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

Q09 - Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Eu observava que a professora sentava no chão... para ele não se machucar... tentava aclamar ele... abraçava para ele poder sentir ela. E foi assim que eu aprendi. Quando ele tá muito nervoso, eu sempre procuro abraçar, fazer carinho.... A gente sempre... foi isso que ficou marcado em mim, prá ele se sentir seguro, prá ele se sentir que eu tô ali com ele, que ele não tá só. [...] conversa, sempre procurando acalmar com o carinho, e com a conversa. Mas também tinha vezes que não dava para segurar, e deixava ele extravasar um pouco, ele batia, ele rasgava as coisas... mas a gente sentia que ele também extravasava. Aí tinha horas que se a gente segurasse ele, poderia ser pior, que ele se jogava. Eu também aprendi assim, tem hora que você tem de deixar ele um pouco só, ele precisa ficar só... é o que faço hoje. Aprendi assim, tem horas que é preciso deixar ele só, para não deixar ele tão dependente... para observar o que ele procura, o que ele gosta, para eu ajudá-lo.

Essas observações... você usa algum registro de alguma forma? Você anota ou...

Não, eu anotava muito no primeiro ano, ano passado. Esse ano, até o mês de abril, eu anotava... eu anotava alguns comportamentos que me chamava mais atenção... até pela questão do meu trabalho... depois eu passei só a observar e fazer. Não anotava mais.

Você metaliza...

Mentalizava...[...] como eu estava lá todo dia... até hoje eu gosto muito quando vejo que ele procura os coleguinhas dele[...] ele passa a olhar prá criança, o amiguinho...e quando algum objeto chama a atenção, e vai na banquinha de um, e vai na banquinha de outro... e os meninos também procuram trocar com ele... mesmo que ele não responde com palavras, ele responde com um gesto, um olhar... então, muitas vezes eu deixo ele só, assim tem o momento de deixar ele só... livre... para eu ver pelo que ele se interessa, o que gosta... para eu tentar trabalhar em cima daquilo, então ele já passou a trocar mais.

Sobre a comunicação, a fala mesmo...

A repetição. E eu percebo que ele aprendeu através da repetição. Enquanto eu não repetir o que ele falou, ele não sai daquilo ele fica repetindo aquilo [...] começou com a repetição... e hoje em dia ele tem a iniciativa de falar.

Você primeiro falava ou ele primeiro?

Eu primeiro falava. Hoje ele usou sem que eu repetisse, usou o que eu falei ontem... às vezes ele fica esperando para ver a reação qual vai ser. Ele olha nos meus olhos... ele fica esperando até eu dizer.

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Então, em relação a inclusão dele? Eu sinto às vezes o olhar de pena das outras pessoas, não sei se é medo de se inserir nesse mundo, algumas pessoas que trabalham na educação ainda não estão prontas, mas em relação a A. meu sentimento por ele, é tudo... eu tenho um carinho muito grande por ele, um afeto... e isso também facilita a relação da gente...essa troca da gente, que eu sinto que ele me olha...me olha também com carinho. Ele busca em mim, e ele encontra coisas que nem eu, consegui encontrar, então eu tenho um carinho muito forte por ele, às vezes eu fico pensando como vai ser o depois, mas eu torço que venha alguém que goste dele...que se interesse pela causa, pelo autismo e por ele. Eu sei que não sou perfeita, tem algumas coisas que precisam ser melhoradas, mas o que eu pude fazer eu fiz, por ele e pela família dele.

Apêndice 22 –ENTREVISTA COM A PROFISSIONAL DE APOIO PA-4

ENTREVISTADA:Profissional de Apoio PA-4
INSTITUIÇÃO: Escola Luar do Sertão
IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

- Idade :27 anos
- Gênero : F
- Escolaridade: Geografia /UPE - PEDAGOGIA / UPE
- Outros cursos de formação: Especialização: Geografia

TRAJETÓRIA ACADÊMICA

- Tempo de formação: 5 anos
- Tempo de atuação na educação inclusiva: 1 ano e 10 meses
- Tempo de função: 1 ano e 10 meses
- Um componente curricular que facilitou o processo de ensino aprendizagem de crianças com autismo: SIM, no curso de Pedagogia

CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA/AUTISMO

Q 01 - Qual o seu conceito de inclusão?

Acho que é fazer, dentro das possibilidades, que o aluno participe de modo geral das atividades.

Q02 - Qual a sua concepção sobre AUTISMO?

Cada vez está mudando mais... e a gente não pode pensar que existe só um autismo, um tipo. Não, os três tipos de autismo [...], tudo faz parte de um espectro. para mim ... é uma questão bem difícil de ser estudada, para falar a verdade.

OBSERVAÇÕES SOBRE O ALUNO

Q 03 - Como é o comportamento do aluno com autismo?

Atualmente? Quando eu conheci ela era bem agressiva. Me mordida, me batia, me chutava, me dava cabeçada. Não ficava na sala. Até porque eu cheguei lá em março, não tinha profissional de apoio para ela. Ela ficava literalmente solta na escola, ela não ficava na sala. Eu nunca tinha ouvido falar em autismo. Prá mim foi logo um choque. O único autista que eu conhecia era da turma da Mônica. No gibi. Não tinha nenhuma informação, nem formação. Então eu procurei profª I. e profª R. Aí comecei a ler... elas me deram livros. Como ela era muito agressiva, prof. R. me deu um livro sobre contenções e tinha um capítulo que falava somente como conter acessos de agressividade, então para mim foi muito importante quando eu comecei a me entender com ela. Mas se não tivesse apoio de outras pessoas seria bem difícil para mim. A mãe dela quando eu perguntei o diagnóstico disse que tinha sinais de autismo, mas não era autista. O médico colocou inclusive que ela tem deficiência mental. Só por uma questão de posteriormente ela querer se aposentar, mas que ela não tinha deficiência mental, mas no dia a dia a minha convivência com ela estava mostrando o contrário. Eu falei com I levei o laudo, e I falou que ela era realmente autista.

Começou quando?

Em março, do ano passado, 2012. E então foi quando eu de fato entendi o que ela tinha e soube como trabalhar com ela, percebendo suas limitações. Ela não ia ao banheiro sozinha, a bolsa dela não ficava dentro da sala, a mãe dela guardava na sala dos professores para ela não pegar, ela só comia se você partisse tudo direitinho, e só bebia se botasse no copo, eu comecei a trabalhar essas questões, e hoje ela come sozinha, abre tudo sozinha...está usando talheres... ela começou usar talheres esse ano.

Ela adquiriu autonomia nesse aspecto. E esse ano?

Ah! Esse ano ela está pedindo para ir ao banheiro. Eu ensinei a ela o sinal de Libras para ir ao banheiro. Se pergunto: “_É prá lavar as mãos ?” Ela não fala... às vezes ela balança as mãos só porque ela quer sair da sala... porque ela não quer mais fazer . Mas hoje ela está indo ao banheiro certinho, lancha sozinha, usa talheres, e está usando mais de uma cor para pintar, que antes ela não usava. Ela está recortando melhor como eu estava lhe falando e também deu uma avançada na questão do recorte, separar os objetos, separar cores... ela tem uma destreza muito boa para encaixe.

E com os colegas... como é o comportamento?

Ela se dá bem. Hoje os meninos gostam dela. Quando eu cheguei falei com os meninos o que ela tinha...que ela escutava (porque muitos pensam que ela não escuta, porque ela não fala). Inclusive eu fiquei surpresa que essa semana um aluno perguntou: “_E ela escuta?” Eu disse: Escuta, homem!?. Aí ele ficou chamando ela. Ela se dá bem com eles, só que ela tem muita força, como a maioria dos alunos são pequeninhos, às vezes não podem com ela. Isso ainda atrapalha... é dislexia motora que chama... atrapalha o convívio dela, porque às vezes os meninos não querem justamente por isso. Ela tem muita força, ela quer pegar, quer beijar os meninos... acho que a sexualidade dela também está desenvolvendo. Ela não menstruou ainda, mas tem seios, tem pêlos.e ela tenta agarrar justamente para beijar.Os meninos lá da sala não deixam, mas às vezes no recreio os alunos das outras salas estavam se aproveitando disso. Como ela não sabe, estava se encostando mesmo na parede e quer beijar, aí nisso ela passou um tempo, agora está melhorando.

Tem que dar essa orientação, também?

É.

Q 04 – Como você identifica a aprendizagem, dela ? Você já disse, mas se tiver algo mais peculiar sobre a aprendizagem dela?

Na outra escola como tinha uma rotina diferenciada, porque lá apesar de ser duas turmas em uma sala só.[...] mas lá obedecia uma rotina de leitura, a rotina mesmo que a prefeitura pede, era melhor trabalhada, então quando eu chegava com ela, ela cumprimentava a todos, não no início, foi um processo.mas como aqui não tem muito (uma rotina) acabou se perdendo. A questão do “boa tarde” que ela desejava boa tarde a todo mundo fazendo o sinal, e hoje também, já não tem mais isso...a aprendizagem dessas duas atitudes, me deixavam muito feliz. Ela ter aprendido a cumprimentar os colegas e a desejar boa tarde. No começo quando a gente chegou aqui , eu pedia e ela fazia. Mas agora... acabou se perdendo. Então de aprendizagem...tem essa questão do corte...a cola... que antes ela apertava muito e saía cola demais. E o lápis eu pedi para trocar, que a mãe dela usava lápis de madeira, como ela pinta com muita força, quebrava. Agora ela tem pintado melhor.

ATUAÇÃO ESPECÍFICA COM O ALUNO

Q05 - Você tem conhecimento de intervenções usadas para as crianças com autismo?

Sim eu já vi, ano passado, gostei muito daquele material para comunicação alternativa. A senhora já ouviu falar?

É um DVD que foi fornecido na prefeitura, só que aqui ninguém achou...tem um manual, o manual é 250 páginas. No manual é mais difícil do que na prática, quando eu vi, eu quis comprar, mas é R\$ 700,00. É muito caro. É aquele de comunicação alternativa que faz aquelas fichas de comunicação, então eu comecei a usar com ela, mas foi logo no finalzinho do ano passado.

É usado pela AMA?

Não sei. Porque quando eu peguei o manual, a mãe dela que imprimiu, comecei usar em setembro, comecei a tentar aprender e em outubro fiz umas fichas para ela, então em novembro a gente foi embora. Eu não usei muito, mas um material que eu acredito, que é muito bom.

Ficou com você, esse material?

Não ficou na escola, o manual ficou na escola, e a escola fechou. Eu já liguei, porque o material ficou todo na secretaria, [...] mas ninguém sabe. E aqui eu procuro e não acho[...] No computador... já tentei algumas vezes inserir ela no computador...teve uma vez que ela escreveu, assim... ela não escreveu, ela teclou...[...] mas o cursor ela não usa não, ela tem dificuldade. Então eu queria esse outro de volta para mostrar as figuras a ela.

Q06 – Você se utiliza de alguma fundamentação teórica específica para elaborar as intervenções? Você não viu mais nenhuma, não?

Não. O problema maior dela é comunicação. Porque ela entende quando eu falo, mas assim, ela comigo[...] eu quero que ela fale para mim, e se ela não usa a voz, eu quero que ela use sinais, então para ir ao banheiro, beber água, então isso aqui (libras) é uma alternativa para ela se comunicar comigo. Eu queria achar essa comunicação para que ela se comunicasse comigo. Porque ela entende o que eu falo, mas eu não entendo o que ela fala.

Q 07 - O que você entende por adaptação curricular?

Eita, eu acho que... também não adianta ir só pro papel. Na verdade eu acredito que essa deveria ser o papel de cada um, de cada professor na sala. Adaptar as atividades, que isso é muito difícil de acontecer. Na outra (escola) eu até ajudava muito a professora, porque ela tinha as duas turmas, e ela fazia tudo direitinho [...] Muita atividade...ela (a prof. regente). Perguntava: “_Você faz ?” E eu fazia.Fazia muita atividade de pintura com ela, saía muito com ela, ouvia muita música.

E aqui ela não escuta?

Não porque aqui é difícil ter um lugar vazio, para escutar... pegar uma música e ouvir.

Faz muito tempo... no começo eu ainda ia na sala de C. (SAEE)..vim aqui (sala de leitura) umas duas vezes...

Dependendo da música ela dança?

Ela dança, comigo, fica balançando as mãos, se eu ficar fazendo ela imita, ela sozinha fica se balançando e fica feliz. Você vê que ela está muito feliz de está ouvindo.

Q 08 - Cite algumas estratégias que você utiliza para ensinar ao aluno com autismo.

A gente faz muita atividade de separação de elementos para separar cores de objetos. Às vezes eu corto aqueles canudinhos para colocar na linha, e uso aquelas placas de enfiagem, de contorno até para ver a coordenação motora fina dela. Isso ela melhorou bastante. Foi um avanço. Quando a senhora falou no desenvolvimento de aprendizagem [...] lembrei que ela melhorou bastante, hoje o traçado dela está mais firme realizando atividade com tinta, bastante tinta, contorno, e colagem.

Pincel?

É gosta. Mas ela ainda usa com muita força. Às vezes eu fico podando, eu boto um pouquinho de tinta na tampa, porque se não ela enfia tudo e às vezes ela vai até furar o papel. Então, isso ainda estou acostumando com ela. Encher bexiga, está enchendo que ela tinha medo de encher, que ela tinha medo do barulho, hoje ela já enche. E às vezes a gente enche a bola de água, e fica brincando, mas ela não joga, eu jogo para ela, às vezes ela pega, mas ela não joga para mim, dificilmente pega se eu jogar em cima dela. As vezes ela fica olhando assim para mim.

Mesmo uma bola comum ela faz isso?

É. Qualquer objeto. Bola de água, bola comum... eu já peguei bola de sopro vazia, joguei ela não pega...não direciona... nem o olhar, nem o objeto... nem nada ela joga.

Eu notei que ela é carinhosa...

É bastante...apesar de ser com força.. mas é bastante.

Q09 - Ela tem alguma crise? Você utiliza algum procedimento específico para o aluno com autismo, quando em crise?

Tem, tem (rs,rs,rs)... Ô se tem! Segurar ela, porque se não ela bate em todo mundo...ou ela se machuca, ela até melhorou, porque antes, ela se auto agredia demais, se mordida, batia com a cabeça em armário, em parede...na outra escola ela quebrou uma janela...batendo... era super agressiva.

E isso não acontece mais?

Não, não tanto, mas ela empurra... joga as coisas... quer me bater... eu seguro ela... uma vez eu passei uns 30 min, com ela ali no corredor, ela gritando e eu segurando ela. “Só vou lhe soltar quando você parar.” segurando ela.Quando eu cheguei aqui avisei: “_Olha, quando vocês me virem segurando ela não ache que é estranho, não, porque às vezes parece uma briga...mas eu preciso realmente segurar ela, porque se não ela bate em outras pessoas, e machuca outras pessoas. Às vezes chega um pessoal que não conhece, e acha que eu estou agredindo ela, ou estou sendo ruim com ela...eu tenho que segurar ela com muita força, ela tem muita força .

Você não costuma usar música num momento desse, não?

Não. Até porque às vezes não tem nem lugar. Se eu soltar ela.quando tem o acesso mesmo de raiva...ela bate, derruba, empurra, dá cabeçada, então não dá muito para você agir não, pensar em outra coisa, não. Só segurar ela para ela se acalmar. Às vezes eu canto com ela, eu fico cantando para ela... se acalmar... falo o nome dela...

Continuando...

Q 10 – Qual o seu sentimento em relação a inclusão do aluno com autismo, em sua sala?

Dela. nessa situação ou como eu acho que deveria ser? Aqui ... eu acho que foi muito bom para ela, a questão da socialização com os outros. Porque a outra escola era muito pequena, então essa parte aqui, nessa escola para ela tem sido melhor... porque ela tem se socializado bastante com os colegas. Na outra... até porque os meninos eram muito pequeninhos, só tinha duas salas, e como ela era mais alta, e por ter essa agressividade, ficava

sempre isolada, sempre, sempre isolada...ela não brincava com ninguém. Nessa escola tem sido bom isso para ela. Em outros aspectos, eu acho que é bem pobre, a questão da inclusão aqui, é mais no nome. Não vejo muito.

Recebe algum material?

Não. Nem um treinamento... a gente teve na volta do 2º semestre, por sinal foi maravilhoso, muito bom o treinamento que a prefeitura ofereceu. Que foi falar de diversas... deficiências que a gente tinha no município. Para mim foi um momento maravilhoso, e para todo mundo. Todo mundo gostou. Mais no começo do ano, e ano passado eu não recebi. Se não fosse atrás, quem era que ia me dá orientação ? Então ia fazer o que as outras pessoas... todo mundo falou que ela estudava na mesma escola, antes de eu chegar.: “Olha contigo, ela mudou bastante.” Mas eu não posso culpar só a menina... porque ela também não teve instrução. Eu tive tempo, tive vontade, quis ir atrás e procurei ... mas eu não sei a realidade da outra pessoa, não posso só dizer que a outra pessoa não quis, mas oportunidade não teve...para gente. Ano passado não teve nada de apoio. Esse ano teve, mas também foi um momento isolado que deveria se repetir e não se repete. Apoio nenhum, na escola também eu não vejo nada que...

Você conversa com as outras professoras? Faz algum tipo de planejamento?

Não, tem assim... no papel é tudo lindo!

E essas atividades que você faz, é você que planeja?

Normalmente, sim. Quando eu cheguei aqui, pedi ajuda, só que ela não fazia, então eu fazia...só que chegou um tempo que eu fui cansando, porque a obrigação também não é minha. Então ela começou a fazer, a dá umas idéias...foi fazendo, fazendo... de vez em quando arrasta, de vez em quando chega com uma atividade, mas às vezes chega com uma atividade que eu sei que ela não faz. Não é que eu esteja subestimando, é que eu conheço, sei que algumas atividades ela não vai fazer.

E jogos pedagógicos tem aqui?

Tem. A gente dá jogos de encaixe, mas assim... se você for montar um tabuleiro de dama com ela... eu estava tentando com ela. “ Só no preto .” e às vezes ela não coloca... ela não obedece o espaço do quadrado, então um jogo... que coloca assim... que as coisas caem... ela gosta de ficar enfiando os jogos de encaixe... todo tipo de encaixe geométrico ela gosta bastante...mas digamos assim... outros jogos que agora eu não estou lembrada, mas ela não utiliza com aquela função, com aquela finalidade [...] um dia um menino que não tem autismo tentou encaixar e não conseguiu, e ela encaixa. Para isso ela é bem esperta. Ela tenta, se não der ela vira mais um pouquinho, e ela consegue.

Quebra-cabeça ela faz?

Pelo encaixe, mas não pela imagem. Eu já tentei várias vezes, mas ela encaixa. Pronto, esse aqui encaixa nesse perfeito. Tem uns livros aqui, que tem o quebra cabeça. Mas pela imagem ela não encaixa não.

Você faz algum tipo de registro?

Fazia. Depois eu até perdi o caderno, e aqui nessa escola eu me desestimulei, sinceramente. E a mãe dela também não está ajudando porque ela não está mais na fono... aqui, quando ela chegou estava com Cris (responsável pela SAEE) e estava com a fonoaudióloga, a daqui saiu, não foi nem licença, e ela não estava levando mais na fono. E eu já cobrei[...]

Ela tava sem atendimento aqui...

Não. Não tinha mais. Só que ela falou que tinha porque eu fiquei cobrando... e ela estava ficando muito agitada. Cris estava de licença, a Fono já não tinha mais a algum tempo [...] Eu fiquei meio desestimulada, para falar a verdade, aqui não tem muito apoio.

O processo de ensino-aprendizagem da criança com autismo, na sala do ensino regular: das concepções às práticas das suas professoras e profissionais de apoio.

Kilma Melo

E o seu sentimento em relação a ela?

Ah! não, dela eu gosto muito. E me sinto feliz porque eu sei que ela avançou bastante. Porque você olhando agora pode dizer: “_Ah! Como ela é calminha”! Mas, se conhecesse ela nos dois primeiros meses que eu passei com ela... eu pensei em desistir.

Nunca filmasse, nunca registrasse?

Não, eu tenho fotos no meu face... tem mais de 200 fotos dela no meu face...da outra escola [...] lá era o máximo... aqui não dá para fazer essas coisas.

Apêndice 23 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA GIRASSOL

SALA DO ALUNO – JORGE

Diário de campo – data: 30/10/2013

São 8:15 - Todos os alunos estão quietos e silenciosos. Jorge inquieto anda de um lado para outro, senta e levanta. Rapidamente corre para a porta e sai da sala, seguido pela PA-1 que corre para buscá-lo. O colega que está fazendo a leitura vai até ele mostrando a imagem do animal. Jorge está com um brinquedo na mão, é uma roda plástica, pequena, e de cor vermelha. Fica andando com a roda na mão por alguns instantes e volta para sua cadeira, às vezes pára de movimentar a roda e olha em direção ao colega que está fazendo a leitura.

Jorge se aproxima da P.1, professora regente, que sustenta ele no seu colo, e e pede ao pequeno leitor, que venha mostrar a imagem da foca para Jorge. Em seguida Jorge volta para perto da PA-1, que corta na própria boca, pedaços de maçã, e dá para ele, que senta e começa a comer rapidamente os pedaços da fruta que recebe. Novamente o coleguinha vem mostrar a imagem de um animal, que agora é um jacaré. A PA-1 dá ênfase: “_ É o jacaré, Jorge” enquanto imita a boca do animal com as mãos. Ele come distraidamente.

A P1 aproveita e guarda a roda vermelha (e ele nem percebe). Jorge se levanta, dá uma volta pela sala[...] a leitura é interrompida e todos olham para ele. A PA-1 intervém chamando para terminar a maçã. Ele senta fitando o colega que continua a leitura. Enquanto isso a P1 se coloca ao lado da criança que lê, fazendo algumas intervenções com voz suave, e pede para mostrar a imagem do animal, que agora é um tamanduá, para Jorge e os demais alunos. Enquanto isso, a PA-1 limpa a boca de Jorge com papel toalha. Ele continua distraído, em dado momento, seu olhar encontra o meu, ele sorri e vem até mim, estende as mãos, eu seguro e falo com ele: “Tudo bem?” Ele me olha nos olhos e rapidamente se afasta sem emitir nenhuma palavra, logo depois faz menção de ir para a porta (que está sempre fechada), contudo é impedido pela PA-1.

Jorge vai até o armário, onde está guardado seu lanche. A P1 interrompe a aula, dizendo que não é hora do lanche, então a PA-1 vai buscar um material (colorido) para fazer alguma atividade. Ele começa a fazer birra, se autoagredindo, mordendo seu próprio braço. Nesse momento a PA-1 fala alto várias vezes: “Não pode! Jorge, Não pode!” e o conduz até o

cantinho da leitura, onde ele folheia por segundos um livro, e em seguida pega na mão da PA-1 puxando-a para o armário.

Jorge está mais calmo. A PA-1 liga o ventilador e o conduz para se refrescar, fazendo com ele jogos sensoriais (segura pela mão e ele pula várias vezes). A PA-1 avisa a P1 que vai buscar detergente para brincar com Jorge de fazer bolinhas de salão. Entretanto, ele continua tentando abrir o armário, À procura do seu lanche. A P1 se abaixa, segura suas mãos e fala com suavidade:”_Jorge, falta pouco para hora do lanche. Não é hora ainda e sua mãe falou que você tomou seu café.O armário está fechado, se você conseguir abrir poderá lanchar.”

A PA-1 volta com o brinquedo, fazendo bolinhas de sabão, ele se interte por alguns segundos. A PA-1 senta com ele e pega uma atividade com seu nome, onde tem uma figura e tenta chamar sua atenção para a colagem dos pedacinhos de EVA coloridos, mas não consegue focar a sua atenção, então pergunta a profesora regente se pode dar o lanche a ele, e a P1 consente.

São 9hs da manhã e Jorge começa a tomar seu iogurte. Tem o olhar perdido, fitando o vazio, não fixa o olhar em nada, nem ninguém, contudo vai degustando com avidez seu iogurte, que é colocado na sua boca em colheradas pela PA-1, alternando o iogurte com o biscoito de chocolate. Em dado momento, Jorge toma a colher e leva à sua boca, as duas professoras fazem uma “festa”.

As 9:20- ele é conduzido para a fila com os demais coleguinhas, pois nesse momento é a hora oficial do lanche para todos. Jorge se senta no pátio com as demais colegas e continua tomando seu lanche. Absorto come o recheio dos biscoitos, levando até a boca com prazer. Tentei chamar sua atenção, porém ele não percebeu. Levanta, corre, volta belisca novamente. A PA-1 limpa sua boca.

Aa outras crianças correm no pátio livremente, Jorge que finalmente terminou seu lanche, senta no chão à sombra de uma árvore, nesse momento três coleguinhas se aproximam pega na sua mão e ele sai pulando. Aparentemente um breve momento de interação com os coleguinhas, contudo na verdade ele está sempre com o olhar distante e sorrisos involuntários.

São 9:40 – o sino toca anunciando que o recreio terminou, e os alunos fazem a fila para voltar à sala. A P1 se aproxima das crianças, juntamente com a PA-1e Jorge, ainda volta ao lanche, pegando um biscoito de chocolate.

De volta à sala, observo que Jorge está mais relaxado, e após acomodá-lo na sala de aula, a PA-1 sai para fazer seu lanche. É o momento da contação de histórias, e a P1 pega um TNT – (tecido não tecido) de cor laranja e pede ajuda de um aluno para estendê-lo no chão, próximo ao quadro com o objetivo de sentar em círculo com todas as crianças. Jorge senta a pedido da P1, enquanto todos os demais esperam quietos o chamado da P1 para sentarem também. Ao serem chamados para a roda da conversa, algumas crianças abraçam Jorge. A P1 imediatamente adverte: “_Solta ele! Mais para trás”.

A P1 se senta em frente a Jorge e inicia a conversa que versará sobre a História de Vida das crianças, mostrando uma foto de Jorge, enquanto exclama: “_Que bebê lindo! Parece que era época de natal”. A foto vai passando pelas mãos das crianças[...] e depois é a vez de outra criança mostrar um objeto pessoal e contar sua história. A P1 vai fazendo interferências[...] Jorge levanta e dá uma volta. Nesse momento com voz carinhosa, ela pergunta se ele quer tirar a blusa, e pede ajuda a um dos estudantes para pegar o hidratante que passará em Jorge. As histórias de vida vão sendo relatadas pelas crianças. É um momento de acochego[...] surgem fotos, cueiros, sapatinhos e touquinhas usados pelas crianças, quando eram bebês. A P1 sempre tentando interagir com Jorge, coloca uma touquinha em sua cabeça, mostra as fotos a ele e faz comentários, enquanto exige dos demais o silêncio necessário: “Três, dois, um...psiu!”

Durante estes momentos, Jorge levanta, dá pulinhos, sempre alheio. Ele pega uma sandália deixando a P1 preocupada, mas sabiamente ela negocia uma troca com ele, lhe dando uma pantufa e pegando a sandália. Ele levanta novamente e pega a outra sandália[...]nova troca. Ele segue pulando tranquilamente. A P1 tenta chamar a atenção dele para as fotos, e ele fita as imagens por alguns segundos. Em dado momento, ele se aproxima e olha para mim, eu o chamo, porém ele não atende e vai embora.

São 10:15- A PA-1 que voltou de seu intervalo, assume Jorge novamente, e sai da sala com ele (não sinaliza para mim, desta forma não o acompanho, e fico sem observá-lo por alguns minutos). Ao voltar para sala, Jorge demonstra estar muito agitado e chorando muito, pois quer uma vassoura que encontrou fora da sala. A P1 enfaticamente diz: “_Não pode! Vassoura não pode, Jorge, já disse! Não vamos ceder.” Jorge acalma um pouco e senta. Não há iniciativa da PA-1 para fazer uma interferência positiva e mudar o foco de atenção de Jorge. Ela oferece água, ele aceita e bebe um pouco.

Segue-se um momento de descontração em que a PA-1 pega as mãos de Jorge e pula com ele, em um canto próximo à mesa. Logo em seguida dá a ele uma bola, enquanto exclama: “_Só a misericórdia!” Ele permanece brincando com a bola por alguns minutos. Um colega se aproxima e dá um chute na bola esperando o retorno de Jorge. A P1 comenta: “_É assim mesmo[...] às vezes ele vê a gente e às vezes não.”

A PA-1 pega uma camiseta limpa e chama Jorge, ele se aproxima atendendo ao seu chamado, ela coloca uma parte da camiseta no braço dele, e estimula o aluno a vestir o restante. Ele tenta colocar o braço, depois pega a mão da PA-1, direcionando para ajudá-lo. Estando pronto, fica à vontade andando pela sala, e se aproxima da PA-1 tocando seu rosto, ao que ela corresponde dando um beijo nêle. (Penso que ela poderia ter aproveitado esse momento para brincar com ele, fazendo alguns jogos com as mãos). A PA-1 sai rapidamente da sala, e Jorge que está bastante calmo e sorridente, recebe o carinho e abraço da P1. Nesse momento a P1 sugere a PA-1, que retornou à sala, que pegue um lápis bastão e uma folha sulfite para dar a Jorge. Ela atende o comando, desenhando um gato na folha e entregando a Jorge que risca o papel sem atenção.

Diário de campo – data: 05/11/2013

São 8:15 - Encontro Jorge andando na sala, aparentemente tranquilo. A aula ainda não foi iniciada, pois a P1 e a PA-1 estão organizando os cadernos dos alunos, enquanto eles esperam silenciosamente, contudo novamente a recepção das professoras com a pesquisadora é muito fria Estou sentada ao lado do cantinho da leitura (que se constitui por alguns livros postados em uma mesinha) e Jorge se aproxima de mim. Eu pego na mão dele e levo-a até o meu rosto. Ele consente, olhando no mesmo instante para os livros, então aproveito e mostro os animais, enquanto o coloco em meu colo. Ele desce rapidamente e vai até o armário. A P1 fala em tom carinhoso: “_Não!” Ele volta e vai passear pela sala.

A P1 convida um grupo de alunos para brincar de roda, cantando uma música intitulada: “No meu jardim tem uma roseira”. Um grupo fica observando, enquanto outros vem à frente. Alguns colegas pegam na mão de Jorge, que participa sorrindo. A canção termina com a frase: “Abraçarás quem gosta mais”, Nesse momento, alguns coleguinhas abraçam Jorge, que aceita prontamente o abraço, e às vezes saltita na ponta dos pés. De repente, ele sai da roda e se dirige para a porta. A PA-1 sai com ele, mas volta em seguida, indagando a P1 se pode dá a maçã ao garoto, esta consente. A PA-1 sai novamente,

retornando com a maçã, um prato e uma faca. Corta em pedacinhos a fruta e vai colocando na boca do aluno, que come devagarinho.

Inicia-se a leitura deleite. Um aluno fica à frente segurando o livro, e enquanto lê, mostra alternadamente as imagens aos colegas e à Jorge. Este vai comendo e olhando para as imagens, ao mesmo tempo em que bate na mesa, com uma das mãos. A PA-1 ao seu lado imita o som de cada animal citado na história, e continua cortando pedacinhos de maçã. Em dado momento interrompe e dá um beijinho em Jorge, logo após oferece água e ele aceita de imediato. Ao terminar pega a tampinha e tenta fechar a garrafa. Com os cotovelos, bate alternadamente na mesa.

Jorge se agita, grita e corre para estante onde está sua lancheira. A PA-1 pede permissão à P1, vai até lá e pega um biscoito de chocolate para ele. Após o choro, ele apresenta muita secreção nas narinas, então depressa a P1 vem ajudar, dizendo: “_Deixa, deixa...eu limpo”, e leva Jorge para sua cadeira, ainda muito agitado. A PA-1 junta o prato, a faca e o resto da maçã e vai levar na cozinha. Enquanto isso os demais alunos esperam pacientemente. A P1 pega um brinquedo para fazer bolinhas de sabão, e ele vai se acalmado aos poucos, enquanto come seu biscoito de chocolate, vai descontaindo[...]coloca as pernas em cima da cadeira[...] a PA-1 volta e senta ao seu lado.

A P1 volta a fazer a correção da tarefa, e tudo volta aparentemente ao normal. Nesse instante, observo que há outra criança na sala que precisa de uma atenção especial, pois demonstra visíveis dificuldades de aprendizagem, e a P1 se aproxima dele, abre o seu livro para lhe dar uma breve explicação do assunto.

São 9:20. É hora da merenda e recreio. Os alunos fazem fila e Jorge entra na fila também, e segue para o pátio onde toma seu iogurte, levando as colheradas a boca, e ocasionalmente batendo com uma das mãos na mesa. De vez em quando um colega se aproxima dele, mas ele não dá atenção. Levanta se aproxima de uma coleguinha, pega um biscoito de chocolate e sai saltitando. O recreio transcorre sem nenhuma ocorrência diferente do anterior, sendo que a maior parte do tempo, Jorge gasta lanchando.

É hora de voltar à sala de aula. Todos fazem a fila com ordem. Jorge, como de costume se senta ao lado da mesa da P1, que pede ajuda a uma das crianças para pegar um hidratante que é aplicado nos braços de Jorge. Nesse momento a PA-1 sai para seu intervalo, e a P1 retoma a aula, ligando o *data show* fica localizado no centro da sala, pendurado no teto.

A P1 coloca um vídeo musicado proporcionando às crianças um momento de descontração. Todos estão bem atentos, inclusive Jorge que admirado com o colorido das imagens se aquieta por alguns instantes, mas logo levanta e sai correndo e saltitando pelo meio da sala. A P1 vai buscá-lo e senta-o no seu colo. A música tem um ritmo animado, e as imagens mostram um sapinho verde, então Jorge grita acompanhando, e do seu jeito, demonstrando alegria.

A P1 passa, mais uma vez, um pouco de hidratante em Jorge agora em sua barriga, enquanto dá os comandos para a turma: “Um, dois, três...SILÊNCIO!” Os alunos abrem os seus livros para marcar a tarefa de casa. Jorge está distraído, olhando para um ponto qualquer. De repente se levanta e vai até o quadro, depois olha para mim, às vezes grita repetidamente. A P1, sempre carinhosa, o abraça e o beija, depois o coloca em seu colo. Anuncia que vai fazer uma atividade com ele. Jorge se levanta e vai até o ventilador. A P1 pacientemente conduz a aula, e manda os alunos abrirem os livros para a leitura do texto, intitulada: “O sapo no saco”. Às crianças fazem leitura individualmente, e não se importam com os gritos de Jorge ou com o fato dele correr pela sala.

A PA-1 volta à sala e pega um pote de tinta, de cor verde, e um pincel para Jorge fazer sua atividade, que é pintar o desenho de um sapo. Ao receber o pincel ele dá uma pincelada, batendo com o pincel molhado de tinta de forma aleatória. Em seguida levanta e volta a andar pela sala. Vai no cantinho da leitura e pega um livro. A PA-1 intervém, sempre falando com voz carinhosa, e pega um livro grande com imagens de animais, mostrando a ele a imagem de um sapo. Leva Jorge novamente para sentar e tenta retomar a atividade, sem êxito. Enquanto isso, a P1 chama os alunos para participar de um desafio, fazendo a leitura oral de um trava língua. Todos fazem a atividade atenciosamente.

A PA-1 brinca com Jorge pintando seu nariz de verde, contudo de vez em quando ele sai correndo pela sala, entretando está calmo. São 10:45. A PA-1 organiza a bolsa de Jorge, pois sua mãe vem buscá-lo sempre às 11h, e o chama para calçar os sapatos, ao que ele resiste gritando e sentando no chão. A PA-1 sai um pouco com ele, e volta instantes depois para buscar sua bolsa.

Diário de campo – data: 19/11/2013

São 8:33 - Encontro Jorge na sala com os demais colegas junto da PA-1. Faz uma semana que ele não vem à escola, devido à mudança da medicação. Sinto uma recepção menos hostil, por parte da P1, que me indica uma banca para sentar. A PA-1 mostra um

brinquedo a Jorge, que pula e saltita nas pontinhas dos pés. Tira a blusa e coça as costas. A PA-1 já está com um prato na mão, onde tem uma maçã picadinha, e ao que parece ele não quis, pois ela sai da sala levando o prato. Ele fica brincando com uma bola, quicando na mesa, enquanto a P1 faz a correção da tarefa com os demais alunos. Às vezes ele fixa o olhar em um ponto qualquer. A bola cai e ele se levanta para buscar, depois dá uma volta na sala, sempre saltitando, e emitindo um som. A PA-1 retorna e brinca com ele, que pula com os dois pés, enquanto sorri olhando para ela.

Jorge recebe uma atividade (um desenho para pintar) e um lápis hidrocor para pintar, que pega desajeitadamente e bate no papel com a ponta, enquanto olha para outra direção. Levanta, corre e volta para sua banca. Novamente levanta. A PA-1 vai buscá-lo, e o coloca no seu colo, mostrando um brinquedo novo (uma dentadura plástica, de cor verde, que abre e fecha). Jorge levanta outra vez, e desta vez é a P1 que pega a sua mão, dá um cheiro e observando que ele coça o ouvido, pergunta: “_Que é que você tem neste ouvido?” Pergunta sem resposta. A P1 retoma a atenção dos alunos, conduzindo uma atividade por dupla, onde um determinado aluno, irá monitorar a atividade, conduzindo e orientando o colega. Todos se concentram na atividade.

Encontro o olhar de Jorge por alguns segundos. Nesse momento a PA-1 vai até o armário e pega um material colorido, emborrachado, que chamamos de E.V.A. e chama por Jorge que está na outra ponta da sala, ele surpreendentemente atende ao chamado, e vem até a metade da sala, então desiste e volta. A PA-1 vai buscá-lo e começa uma atividade de colagem, mas ele está alheio a tudo que está acontecendo. A PA-1 pega a sua mão tentando fazer com que ele se interesse pela textura do emborrachado. Jorge segura e solta os pedacinhos do material sem demonstrar interesse. Então a PA-1 solta o material na banca. Jorge não reage, está passivo e alheio, com um olhar fixo em um ponto qualquer. De repente, se levanta e vai até a P1 que o abraça, ele sorri, parece gostar do afago, depois retoma para a PA-1 que o acolhe, o abraça e o coloca de volta em seu colo.

São 9:13 - A PA-1 vai até o armário, acompanhada por ele, e retira uma folha, ao retornar chama por Jorge que a acompanha, e parecendo frustrado ao ver o papel, começa a chorar irritado, ficando cada vez mais nervoso. Vai caminhando até o armário, e continua chorando. A P1 pergunta o que ele quer, o incentivando a verbalizar o que quer. Em dado momento, a PA-1 se retira da sala com ele.

São 9:20. É hora da merenda e recreio. Jorge lancha tranquilamente quase todo o tempo do recreio, ao terminar corre um pouco no pátio, e depois se dirige para a sala, pega a mão da PA-1, indicando que quer entrar. Às 9:50, hora do intervalo da PA-1, que sai da sala. Jorge fica andando pela sala, enquanto belisca seu biscoito que está disponível na mesa. A P1 pega em sua mão conduzindo para a sua banca, e então anuncia que é hora da aula do silêncio; Jorge bate o cotovelo e vai até a P1 que o acaricia, voltando para sua banca com um sorriso estampado no rosto. Levanta rindo, passa a mão na testa de um colega e vai para a frente do ventilador. Está calmo, retorna e senta na cadeira que é destinada a PA-1. Enquanto isso, a P1 convida dois alunos para fazer a leitura, e coloca Jorge no colo, sentando-se para ouvir a leitura. Todos os alunos estão quietos e atentos. Repentinamente, Jorge se levanta e vai até o lixo, retirando o lixo, se senta no chão e fica absorto. A P1 intervém afastando o lixo. Jorge fica de cócoras, mãos no rosto e emitindo um som, parece estar cantando do seu jeito [...] a coleguinha mostra a imagem do livro, ao que ele fica indiferente.

Jorge levanta e vem até mim, coloca a cabeça no meu colo, que o abraço e massegeio suas costas, depois o coloco no meu colo, e o abraço. Ele sorri e olha para meus lábios (estou com um baton rosa, tonalidade forte). Dou um beijinho no seu rosto e o abraço. Ele levanta segura as minhas mãos, fazendo força para que eu levante. Então, levanto e fico sem entender o que ele quer[...] a P1 se aproxima e fala que ele queria que eu me sentasse no chão. Acaba esse momento “mágico”, e ele se afasta com a P1[...] pega a bola e começa a quicar, após um breve momento, para e pega sua garrafinha de água, se aproxima da P1 indicando para ela abrir, então ela pega a sua mão e explica como puxar e abrir a garrafa. Ele bebe satisfeito.

A P1 se volta para os demais alunos e dá as instruções para abrir o livro de matemática. Vai até Jorge que está agachado e pergunta se ele quer fazer cocô, nesse momento a PA-1 retorna e o leva ao banheiro. Sigo com eles, e observo a insistência da PA-1 que o coloca em pé, e pergunta se quer fazer xixi. Após alguns instantes, pergunta: “Não quer?” Ele indica com um movimento que quer tirar o calção, ela o senta na bacia sanitária e conversa com ele, mas ele não quer nada, então voltamos para a sala. A P1 vai até o armário, retira um brinquedo (língua de sogra) e o chama, ele atende o convite e vai até ela, pegando o brinquedo e voltando para a sua banca [...].

São 10:30 – Jorge continua lanchando sempre com o olhar vago em direção aos colegas. A PA-1 incentiva abrindo o pacote de biscoito e oferecendo a ele, em dado momento comenta olhando para mim. “_Hoje, ele não tomou café em casa.”Logo após Jorge consumir

o último biscoito mostra a embalagem a ele indicando que acabou. Ele olha bem, e depois dirige o olhar a P1 pronunciando um singelo som. “_Ti...ti...ti...”. Em seguida a PA-1 encaminha uma nova atividade, sendo agora com pincel e tinta, segura em sua mão por alguns segundos tentando mostrar como faz, entretanto ele arrasta o pincel, às vezes bate com o pincel no papel, sem demonstrar consciência do que está fazendo. Levanta e vai até o cantinho da leitura, e logo em seguida pega a bola. A PA-1 se aproxima e entra na brincadeira, quicando a bola na mesa. Observo pela primeira vez que ela aproveita a ocasião para tentar ensinar a linguagem oral, chamando a atenção para o nome do objeto, repetindo várias vezes. “_Bola, bola, bola”. Jorge olha atentamente para ela. Quase na hora de arrumar Jorge para ir para casa, percebo que a PA-1 pega uma agenda e faz algumas anotações, logo depois mostra a P1 que concorda com o que foi escrito, trata-se da comunicação com a família dando as devidas informações sobre Jorge, nesta manhã.

Apêndice 24 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA GIRASSOL

SALA DO ALUNO – ARY

Diário de campo – data:29/10/2013

Ary se senta na última fileira. Hoje está fazendo uma atividade de coordenação motora e com o auxílio da PA-2 liga os pontinhos e pinta desenhos de animais, em uma folha de papel sulfite que foi xerocada. Em dado momento diz que está cansado, mas não obstante, continua. Logo em seguida chega a fonoaudióloga, e ao vê-la ele levanta e vai com ela sem se opor. A P2 continua a aula corrigindo a tarefa. Ary fica fora da sala de aula por 15min.

Às 14:10 – Lanche e Recreio – Ary corre e brinca sozinho tranquilamente. Às 15:40 os alunos voltam para a sala. Ary continua a atividade pintando os animais com lápis de cor, e atende a interferência da PA-2 pintando com a cor corresponde de cada animal. Quando ela pede para que ele guarde os lápis, o faz sem hesitar. Após alguns segundos a PA-2 entrega outra atividade a Ary, também para ligar os pontinhos, dessa vez é para formar a letra A. Enquanto isso a P2 explica aos demais alunos a atividade que está na lousa. Trata-se de um texto, intitulado “ A Zebra Zenita” para ser copiado, e após a leitura, os alunos deverão responder por escrito, algumas questões. Uma das questões consta do seguinte enunciado: “Recorte e cole 10 palavras que iniciam com a letra Z”. Após algum tempo a P2 constatou a dificuldade dos alunos para encontrar essas palavras, e altera o enunciado da questão, anunciando que a letra Z pode estar no meio ou no fim das palavras.

De volta à sala Ary começa a pedir para ir para a Sala de Leitura ver o Baú (a PA-2 explica que nesse baú são guardados alguns livros). Ele repete: “Baú[...]baú[...]baú[...]” aumentando o volume da voz, enquanto repete. A PA-2 responde que aquele não é o momento certo. Enquanto espera, Ary folheia alguns gibis (fica tranquilo) olhando com atenção as imagens. Após alguns instantes, Ary grita, demonstrando impaciência. Está sem atividade, e a PA-2 avisa que é hora do intervalo para o seu lanche, e que ao voltar irá levá-lo para ver o baú. Ela se despede e responde: “_Tchau!” Imediatamente se levanta do seu lugar e fica passeando e correndo pela sala, em frente a lousa. A P2 entrega livros e tesouras aos demais alunos e senta-se. Um coleguinha aproxima de Ary, que o abraça com força, se afastando em seguida. Nesse momento Ary fica bem próximo ao ventilador e levanta os braços se espreguiçando. Anda de um lado para o outro. Em dado momento abre a porta e se assusta

com as crianças de outra turma que vão passando no corredor. Ele grita e depressa fecha a porta, contudo em nenhum momento faz menção de fugir. Tudo isso se passa sem que a P2 demonstre que está percebendo. Apenas minutos antes da PA-2 retornar à sala, é que a P1 se dirige a Ary, e pede para ele pegar um livro na estante para folhear, ao que ele atende e senta quieto. Os alunos continuam fazendo a atividade e não demonstram incômodo com as atitudes de Ary.

A PA-2 retorna e pergunta se ele se comportou, ele então responde: “_comportei”. Ele mesmo abre a porta e espera pela PA-2 no corredor, para finalmente ver atendido seu desejo, então juntos caminhamos para a Sala de Leitura. Ao abrir ele se depara com uma novidade que foge à rotina. Há seis alunos tendo aula de reforço neste momento, mas isso não causa nenhum constrangimento a ele, que entra e espera pelo baú com os livros. Quando o baú é aberto pela PA-2, ele vai pegando os livros, um a um, e folheando com cuidado. A PA-2 interage apontando para as imagens e perguntando o que é, ao que ele responde citando o nome corretamente dos animais: “_capivara, aranha[...]” prossegue olhando atentamente as imagens e demonstrando zelo. Eu me aproximo e peço para ver um livro, ele a princípio responde que não. Sento-me no chão ao seu lado, então ele pega um grande livro de dentro do baú e me entrega. Olho e devolvo, mas continuo insistindo pedindo para ver material[...] uma luva que tem nas pontas cinco patinhos. Aproveito para brincar com a luva, e bem devagar falo que os patinhos querem beijá-lo. Ele olha desconfiado e sorri timidamente, no entanto permite aquele contato. Depois de olhar alguns livros, Ary começa a guardar todos com carinho. Aproveito para ir contando e vou mostrando com os dedos a quantidade a ele. Às 16:25 Ary se levanta, dessa forma me avisando que é hora de ir. Aproveito seu olhar e pergunto sobre os personagens de um grande cartaz que está fixado na parede, ao que ele responde prontamente: “_ Mônica, Chico Bento, livro[...]”. Observo que apesar do tom de voz robotizado, Ary responde corretamente o nome de todos os personagens do painel, demonstrando ter um desenvolvimento cognitivo. A PA-2 chama para voltar à sala de aula, ele olha para mim e espera que eu me levante, então saímos juntos. A PA-2 fecha a porta e pede para que ele guarde a chave na secretaria, espaço que fica bem ao lado da Sala de Leitura. Ele pendura a chave no lugar apropriado e agradece à secretária, obedecendo ao comando da PA-2, logo após segue pelo corredor em direção à sala, mas ao chegar em frente à porta espera pela PA-2 e por mim.

Ao voltar para sala, Ary come uma banana e pega alguns livrinhos, senta e começa a folhear. Seu olhar é tranqüilo[...]São 16:40 - a PA-2 avisa que é hora de esperar seu pai.

Neste primeiro dia de observação a P1 recebe a pesquisadora com frieza, entretanto a PA-2 muito sorridente e simpática, dá as informações pertinentes ao funcionamento do dia letivo.

DIÁRIO DE CAMPO – 04/11/2013

São 13:45 – encontro Ary na Sala de Leitura com a PA-2. Ele está começando a tirar os livros do baú. A PA-2 sentada ao seu lado apenas observa. Eu me aproximo e começo a conversar com Ary que permanece calado, mas aos poucos ele vai se soltando e sorri para mim, aproveito para perguntar os nomes dos animais e de outras figuras que vão surgindo à medida que ele passa as folhas, ao que ele responde com segurança. Ary retira a luva do baú, e começo a cantar: “_Cinco patinhos foram passear, além das montanhas para brincar[...]” e ele vai repetindo: “Um, dois, três[...]” enquanto sorri e olha para mim, depois pega outro livro e vai folheando devagar até que abre uma sacola de onde retira uma coleção de pequenos livrinhos coloridos, tendo na capa uma letra e dentro uma figura correspondente. Falo que tem as letras do nome dele e começo a separar as letrinhas, em seguida mostro a letra inicial do meu nome. Ele olha calado e sorri. Ficamos cerca de 30min na Sala de Leitura, então a PA-2 fala que é hora do lanche e o convida a guardar todos os livros, e colocar sua cadeira no lugar. Ele por sua vez não faz resistência. Como da vez anterior, Ary guarda a chave na secretaria satisfeito.

Na sala de aula, encontramos os demais alunos já em fileira para irem ao recreio. Ary pega o restante do seu lanche na lancheira, pega também seu animalzinho de pelúcia e vai brincar. Corre para um lado e para outro sozinho. Logo uma coleguinha juntamente com a PA-1, se aproxima e chama Ary para brincar, mas ele não aceita. Em certo momento ele tenta bater em um coleguinha com o seu bichinho. Toca o sino para entrar na sala. Ele depressa pega sua lancheira e segue com os colegas, sem fazer resistência.

De volta à sala de aula, os alunos fazem uma atividade de matemática. Ary junto à PA-2 aguarda. A P2 se aproxima da mesa onde está Ary e conversa com a PA-2, enquanto olha uma agenda. Ary tenta pegar e ela grita com ênfase: “_Não venha, não!” e puxa a agenda. Nesse exato momento a porta se abre e entra a mãe de uma aluna, pedindo para levar a filha mais cedo.

A PA-2 oferece uma atividade para Ary, mas ele não aceita. Permanece sentado[...] sonolento coloca a cabeça no colo da PA-2 que faz carinho em sua cabeça. 15:20 – Hora do intervalo para a PA-2 que explica a Ary e sai da sala. Imediatamente ele se levanta e fica passeando pela sala em frente a lousa. Chamo Ary que atende e vem se sentar onde eu estou, e em seguida apóia a cabeça no meu colo e fica por alguns minutos tranquilamente. Enquanto isso, a aula prossegue dentro da normalidade.

A PA-2 retorna e prossegue a atividade de coordenação motora com Ary. Após a conclusão desta, ela entrega alguns gibis que ele folheia com prazer.

DIÁRIO DE CAMPO – 14/11/2013

São 13:33 – Ao entrar na sala encontro Ary sentado com a PA-2 que logo em seguida se ausenta da sala por alguns instantes. Rapidamente Ary se levanta e vai passear pela sala, olha a tarefa de um coleguinha e depois se aproxima da P2, que diferentemente das outras vezes, o acolhe colocando o braço nos seus ombros. Os demais alunos estão quietos e fazem a tarefa no caderno.

Às 13:43 vamos à Sala de Leitura, onde Ary começa a rever os livros do baú com cuidado. Percebe-se que os livros estão semi novos. São livros atraentes e coloridos. Alguns são livros musicais que tocam ao ser tocados emitindo o som dos animais ou da natureza. A PA-2 faz as perguntas habituais a Ary acerca das personagens dos livros. “_Quantos golfinhos? Quantas tartarugas?” Ary diz o nome dos animais enquanto aponta com o dedo, mas não repete os numerais que são pronunciados pela PA-2. Às 14:10 ele é avisado que é preciso voltar a sala, pois está quase na hora do recreio. Como é habitual ele guarda todos os livros, arruma a sua cadeira, fecha a sala e pendura a chave na secretaria.

Seguimos para a sala de aula, onde pega a lancheira. Nesse dia Ary vai para o pátio antes dos colegas, onde se senta e toma seu lanche tranquilamente. Quando ele já está quase terminando os colegas chegam. Uns sentam para lanche e outros vão logo brincar dispensando a merenda que é servida pela merendeira. Ary vai brincar[...] às vezes pára e fica olhando os colegas. Três colegas se aproximam e falam com ele, que não dá atenção. Eles insistem. Um deles faz cócegas, faz caretas e ele apenas observa sem reagir. Toca o sino para

encerrar o recreio. Os alunos rapidamente entram na fila, e como de costume Ary vai até a mesa para pegar a sua lancheira, faz isso sozinho sem precisar de comando.

São 14:40 – Ary ao entrar na sala pega a sua garrafa com água e se senta em seu lugar. A PA-2 está ao seu lado e direciona uma atividade. A pega seu lápis de cor para fazer a tarefa, e em seguida recebe uma tira de papel crepon para amassar e fazer bolinhas. Após fazê-las começar a colagem. A PA-2 coloca a cola e ele coloca a bolinha satisfeito.

A PA-2 sai para seu intervalo, e como já é de costume Ary se levanta rapidamente e começa a passear na sala. Pára em frente a mesa onde está a P2 e fica mexendo um uns papéis, em seguida fazendo movimentos estereotipados, corre e dá pulos. Faz sinal que quer água e a P2 vai buscar. Nesse momento Ary aproveita para pegar no celular da P2 que está em cima da mesa, e ela ríspidamente grita: “_Ary, coloque meu celular aí.” Ao que ele obedece sem se opor.

A PA-2 retorna à sala de aula e prossegue a atividade de colagem com Ary. Segue-se a rotina de sempre sem alterações até o final do horário.

Apêndice 25 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA LUAR DO SERTÃO

SALA DO ALUNO - ALDO

Diário de Campo –data: 24/10/2013

A turma da 1ª série é composta por 27 alunos, tendo um aluno com Autismo. As mesas e cadeiras dos alunos estão dispostas em U. O aluno Aldo se senta no final da sala, ao lado da PA-3, e próximo a janela. É uma criança tranquila e interage com a PA-3 o tempo todo. Tem uma coleguinha predileta, que se senta à sua esquerda, e sempre vem conversar com ele. Sua rotina é praticamente igual á dos colegas de sala, porém tem suas singularidades, como por exemplo: Ao chegar na sala, vai até a P3 e se vira para que ela retire a sua sacola das costas, então vai até a estante próxima à mesa da P-3 e pega os seguintes livros, que folheia diariamente. “Meu Primeiro Dicionário – Caldas Aulete com a turma do Cocoricó, e o Dicionário Infantil Ilustrado – Evarildo Bechara.” Aldo tem 7 anos e começou a ler aos 6.

Na hora do lanche ele retira com autonomia seu biscoito da bolsa. Tem um bom apetite, e segundo a PA-3, não gosta de bolo, refrigerante, nem chocolate. A PA-3 nos apresenta e ele repete o nosso nome, com uma voz suave e sem modulação. Ao terminar guarda a sua garrafa d’água e joga a embalagem do biscoito no lixo. Aproxima-se e lê corretamente a embalagem que temos nas mãos: INTEGRAL – clube social. Pedimos para que ele leia também o cartaz que está fixado na parede, ele pega nossa mão passando o dedo sobre as palavras e lê com fluência. Em seguida correu em direção à porta, acompanhada pela PA-3, que percebe que ele necessita ir ao banheiro. Ao voltar se aproxima da janela, apoiando na cadeira para olhar o recreio. Corre pela sala à vontade, pois no momento, só estávamos nós três (PA-3, o aluno e a pesquisadora) e quatro alunos concluindo sua tarefa. O aluno Aldo permanece na sala durante todo o recreio, conforme explicou a PA-3 para evitar que se repitam os transtornos, nas brincadeiras com os colegas que aconteceram outrora.

Ao terminar o recreio, os demais alunos retornam com a P-3 para a sala, e a PA-3 sai para o seu intervalo de lanche. O aluno Aldo, vai até a estante, abre e pega um livro, intitulado, “Bicho Mário”, então se senta quieto e vai folheando o livro com intimidade, absorvido pelo colorido das imagens. Enquanto isso a P-3 dá continuidade a aula, direcionando um ditado de palavras, e em dado momento se aproxima de Aldo e pede que ele

diga uma palavrinha com a letra “J”, contudo está tão absorto em sua leitura que não responde. Após alguns instantes, e aproveitando uma pequena distração da P-3, Aldo. corre em direção à porta, entretanto é interceptado pela professora, que o convida a pegar outro livro para ler.

O aluno Aldo não formula frases complexas, mas responde as perguntas com palavras simples, demonstrando a compreensão do que se passa. Também tem uma ótima socialização com sua colega L, com quem em alguns momentos brinca batendo as suas mãos nas mãos dela. Nesse momento ri, e dá gargalhadas. A P3 interrompe com carinho, chamando-o para ler algumas palavras que estão escritas no quadro, o que faz corretamente. Ao terminar sinaliza que deseja ir ao banheiro, e a PA-3 que está retornando o acompanha.

Registramos a receptividade da P-3 e a PA-3 em nos receber durante todo a nossa pesquisa de campo, como também a boa vontade em participar da entrevista.

DIÁRIO DE CAMPO – 30/10/2013

Ao iniciarmos os registros nesta tarde, o aluno Aldo, como de costume sentado junto à PA-3, faz a leitura de algumas palavras em seu livro didático, intitulado: Letramento e Alfabetização – 1º ano, cujas autoras são: Ana Triconi Borgato, Terezinha Bertin e Vera Marchezi. Ele lê com fluência o nome de alguns animais, embora apresente uma entonação de voz diferente. Enquanto isso, os demais alunos participam da explicação do tema da leitura deleite, que tem como título – “A Baleia Corcunda”, e respondem com entusiasmo as perguntas sobre o texto. Às vezes, Aldo suspende a leitura e olha nos olhos da PA-3, brinca com as mãos dela, batendo os dedos nos seus dedos [...].

Dando continuidade à rotina escolar, a P3 entrega aos alunos uma folha de sulfite em branco, e pede que cada faça uma lista do nome completo dos coleguinhas. Aldo também participa da atividade e começa a escrever seu nome completo, com a ajuda da PA-3. Enquanto escreve faz caretas, observo que é habitual, e consegue escrever o nome dos colegas, com o auxílio da PA-3 que soletra às vezes os nomes, facilitando. Enquanto escreve, ri fazendo soar as cordas vocais. “aaaaaaa...iiiiiii”. Observamos que ele tem dificuldades em pronunciar alguns fonemas, como por exemplo o fonema “LI e RO”. Após a conclusão das listas, a P3 escreve o nome dos alunos na lousa e vai chamando um por um, e apresentando a Aldo, quem é o “dono” de cada nome, este olha atentamente para cada coleguinha. A P3 se aproxima de Aldo observando a sua lista e parabeniza seu aluno.

Ao fazer a chamada dos alunos, a P3 chama o nome de Aldo, que só responde após ser chamado duas vezes, e com ajuda fala devagar: “_PRE...SENTE”.

A próxima tarefa é percorrer uma trilha com palavras escritas com a letra “j”, e ele usa o indicador da PA-3, segurando seu dedo como se fosse um lápis, para fazer a leitura. Após esta tarefa, Aldo descansa um pouco, folheando seu livro predileto, que é o Dicionário Infantil Ilustrado, às vezes pára e brinca com as mãos da PA-3. É perceptível a relação de carinho entre os dois.

São 15:05 – A prossegue lendo algumas palavras de seu dicionário. A PA-3 ao perceber a dificuldade dele, em alguns fonemas, repete as palavras vagarosamente, pronunciando junto ao seu ouvido, com a voz suave e firme.

Observamos que todos os alunos estão devidamente fardados, inclusive a P3 e a PA-3. Durante toda a aula a porta e os janelões permanecem fechados com a justificativa que é para minimizar o barulho das outras turmas, no horário do seu recreio. Dessa forma, o ambiente fica extremamente quente.

Enquanto espera o toque do recreio (falta alguns minutos) a PA-3 brinca com Aldo, estabelecendo alguns jogos sensoriais, são toques no braço dele, batidinhas nas mãos[...] que são repetidos pelo aluno, a seguir, espontaneamente. A PA-3 pergunta se ele quer sair e ele fala: “_ xixi”. Ao voltar Aldo é convidado pela P3 para ler a lista de nomes escrita na lousa, ele o faz prontamente, contudo pára ao chegar em um nome mais complexo e diz: “_difícil”. Em seguida segue até o armário e pega um quebra cabeça, com peças plásticas, e volta com o brinquedo para montá-la em seu lugar. A PA-3 prossegue interagindo e pergunta que figura formou, e quais as cores que apresenta. Aldo responde tudo corretamente. Ao terminar a PA-3 pede que guarde o brinquedo no armário. Aldo vai guardar obedientemente.

São 15:30 - toca o sino para o recreio, mas Aldo permanece na sala com a PA-3, mais uma vez. A PA-3 conversa conosco e informa que na próxima semana vai levar Aldo para recrear com as crianças e observar se ele já consegue suportar melhor o barulho.

Ao terminar o recreio, as crianças retornam para a sala e a PA-3 se retira para seu intervalo de lanche. Aldo se senta ao lado da P3 para folhear seus livros prediletos.

DIÁRIO DE CAMPO – 06/11/2013

São 14:15 – Encontro Aldo na sala de Atendimento Educacional Especializado/ AEE com a professora da sala, fazendo o encaixe de um alfabeto gigante. Ao nos ver, ele traz uma

das peças e pega em nossa mão para ajudá-lo, encostando-se de forma carinhosa. Pega as letras e encaixa corretamente, depois passa o dedo contornando-as e falando o nome de cada letra. Em seguida vai até a estante de jogos pedagógicos. Nesse momento a professora solicita que ele traga um determinado jogo para a mesa, forme palavras e leia. Aldo lê tranquilamente, entretanto na palavra “karatê” apresenta dificuldade com a sílaba “ra”. Decide pegar outro jogo na estante, mas a professora interfere chamando. Ele volta e vai até a cadeira de rodinhas do computador e sobe nela, ficando em pé. Novamente a professora da sala interfere pedindo para que ele desça. Ele ri, mas obedece e limpa a cadeira.

Inesperadamente, Aldo se dirige à porta, abre e corre. A professora vai buscá-lo e volta com ele, que após alguns instantes repete a cena. Então vem a P3 que observou a situação (a sala de aula fica ao lado da sala do AEE) e conversa com ele, logo em seguida entra a PA-3 informando que o tempo do AEE já se esgotara).

Entramos na sala de aula e encontramos todos os alunos concentrados, aos pares, fazendo uma atividade sobre textos de gêneros diferentes. Aldo tenta fugir mais uma vez, e a PA-3, olhando em seus olhos, fala sério com ele explicando que não pode sair assim, logo após pergunta se ele quer ir ao banheiro. Ao voltar, Aldo vai até uma estante, onde estão dispostos vários rótulos de embalagem, e faz a leitura espontânea de todos. Ao terminar vai para seu lugar com a PA-3, que anuncia uma nova atividade. Aldo ri abundantemente enquanto retira da caixa, alguns lápis de cor [...] a PA-3 pede para que ele pegue a tesoura e corte no lugar indicado pelos pontilhados. Aldo corta no lugar indicado demonstrando ótima coordenação motora. Observamos novamente a necessidade que Aldo tem de ouvir a PA-3 falando ao seu ouvido.

Às 15:30 segue-se o recreio, e Aldo como de costume brinca na sala tranquilamente. Quando os alunos regressam à sala e a PA-3 se ausenta para o seu intervalo, Aldo brinca com uma coleguinha que aproxima um fantoche de seu rosto, em seguida sai de seu lugar e corre pela sala. A P3 inicia a leitura deleite, mais Aldo encontra uma peça de durex colorido e aproveita para brincar jogando pelo chão, como se fosse um peneu[...] um coleguinha se aproxima e joga de volta. Ficam assim por alguns instantes, até que a P3 convida Aldo para lhe ajudar fazendo uma margem em um cartaz, com a fita de durex. Aldo atende o chamado e muito concentrado usa a tesoura aparando as pontinhas do durex com esmero. Junto com a P3, coloca o cartaz na parede.

Registramos mais uma vez a receptividade da P3 e da PA-3 em nos receber, demonstrando o tempo todo gentileza, e nos dando informações adicionais sobre o aluno e sobre a rotina da sala.

DIÁRIO DE CAMPO – 12/11/2013

Voltamos mais uma vez à 1ª série para observar o recreio, pois fomos avisadas pela PA-3 que Aldo irá participar do recreio com os colegas.

Quando Aldo chegar ao pátio, imediatamente é convidado para brincar. L, sua coleguinha predileta, pega na sua mão, diz: “_Aldo, vamos brincar?” Ele aceita e vão juntos até a cozinha da escola, que fica em um canto do pátio, pois este espaço é usado para merenda e recreio. Aldo corre feliz pelo pequeno pátio, sendo seguido por cinco coleguinhas da sala. No lado contrário fica uma grande caixa d’água e Aldo corre até lá seguido por seus colegas. Em dado momento, Aldo, usa o recanto para fazer xixi, sem cerimônia alguma. Depois continua correndo. A PA-3 observa a brincadeira de certa distância. Um coleguinha apanha a sandália de Aldo e entrega a ela. Observamos que Aldo tem um irmão mais velho, que participa do recreio, no mesmo horário.

Toca o sinal para volta à sala. Aldo pára e se encosta na parede, a PA-3 vem buscá-lo, e ele não oferece resistência alguma para entrar.

Observamos que L, que tem apenas seis anos, demonstra um carinho especial por Aldo, e conversamos com ela, que diz: “Tia, prá mim, Aldo é como um irmão. Eu fico pensando nele, e me preocupo. O que vai acontecer se a mãe dele morrer?”

Apêndice 26 – REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA LUAR DO SERTÃO

SALA DA ALUNA - YULIHA

Diário de Campo – data:11/11/2013

São 13:30 – A P4 está em reunião com a gestora da escola, e os seus alunos, pré-adolescentes e adolescentes estão fazendo a “festa”: barulho, corre-corre e brincadeiras. Yuliha é uma adolescente diagnosticada com Autismo severo, que tem treze anos. Não se comunica verbalmente e demonstra comprometimentos cognitivos. No momento está sentada junto à sua PA-4, segurando uma flauta, enquanto a PA-4 recorta figuras de um livro.

Nesta sala também está incluída uma estudante, cadeirante, que tem uma deficiência física – uma deformidade na coluna vertebral, e é acompanhada por uma profissional de apoio, especificamente para ela. Desta forma são duas estudantes com deficiência na mesma sala, que necessitam de apoio específico.

Yuliha não se incomoda com o barulho dos colegas. A PA-4 diz que ela já se acostumou, desta forma alheia a tudo que acontece ao seu redor olha as figuras do livro enquanto faz um barulho, em tom grave, semelhante a um uivo: “_ Uuuuuuu[...]” associado a movimentos estereotipados, como agitar as mãos, levantar, correr, pular e em alguns momentos encostar a testa contra a parede. Por instantes pára e fica olhando para os colegas, que continuam fazendo um enorme barulho na sala, inclusive empurrando as cadeiras escolares. As duas profissionais de apoio não fazem interferência alguma.

Yuliha inicia, com auxílio da PA-4, uma atividade de colagem que consiste em colar figuras nos quadrados traçados em seu caderno, respeitando os limites. A PA-4 explica que ela ainda não consegue recortar obedecendo os limites, nem tão pouco sabe pintar, como também não diferencia as cores. Yuliha cola rapidamente as figurinhas, usando cola bastão. Às vezes, um determinado colega se aproxima, e encosta a cabeça em sua cabeça, de forma carinhosa. Yuliha corresponde à brincadeira.

São 13:53 – A P-4 entra na sala, fecha a porta da sala de chave e a guarda no bolso. Pega um pequeno cenário, e distribui fantoches, com os alunos, para encenar uma história que é narrada por ela. Enquanto isso, a PA-4 dirige uma atividade com Yuliha, em que ela deverá colocar pedacinhos de canudinhos coloridos em potinhos, separando pela cor indicada nos

potes. A P-4 prossegue narrando sua história, mas Yuliha completamente alheia ao que se passa ao redor, continua fazendo sua atividade. A PA-4 tira uma foto, encostando seu rosto no dela e em seguida mostra a imagem na tela do celular para Yuliha, contudo ela não muda a feição, olha sem interesse. A PA-4 separa as cores, usando agora bolinhas de papel crepon. Juntas permanecem cerca de 40min focadas nesta atividade. Yuliha separa, com auxílio, as bolinhas fazendo grupos de cor branca, azul e vermelha e ao terminar vai depositando as bolinhas nos potes correspondentes. Durante o processo ela pára algumas vezes e encosta o seu rosto no rosto da PA-4, olhando bem para ela, enquanto emite aquele som grave. “_Uuuuu”. De repente, bate, por acaso, no pote que cai no chão derrubando as bolinhas vermelhas, se recusando a princípio a apanhá-las, contudo não demonstra agressividade. Corre para janela várias vezes, retorna e senta em sua cadeira, entretanto a PA-4 insiste que ela apanhe as bolinhas. São 14;35 – apesar da recusa, ela apanha aos poucos todas as bolinhas e recoloca no potinho. Nesse momento, demonstra impaciência, e se levanta agitada.

Por um breve instante, a P4 se aproxima da aluna cadeirante e, num relance olha a sua atividade, se afastando em seguida, mas em nenhum momento olha as atividades de Yuliha. Mesmo com a presença da professora, os alunos não param de conversar.

Yuliha inicia outra atividade. Desta vez deverá usar bolinhas de papel crepon, para preencher o corpo de uma ovelha, desenhada em seu caderno. Às vezes interrompe sua tarefa, para cheirar o braço da PA-4. A professora regente sai da sala para atender o celular, e os alunos aproveitam para brincar e conversar em tom bastante alto. Ao voltar para a sala, novamente passa a chave na porta, guardando a chave no bolso.

São 15:07 – é o horário de Yuliha lavar as mãos para lanche. Ao voltar para seu lugar, abre a lancheira e come todo o lanche. Neste momento demonstra autonomia para comer. A PA-4 explica que anteriormente ela não sabia usar os talheres, e o bolo, por exemplo, vinha sempre cortado em pedaços. A PA-4 relata que em conversa com a mãe de Yuliha, pediu para que enviasse o lanche com talheres, para que ela pudesse ensinar.

Hora do recreio – Nesse momento Yuliha fica sem a PA-4 e corre de um lado para o outro no pequeno hall de entrada. Vai até o pátio, onde outros estudantes brincam e volta, então abre a porta do banheiro, em seguida vai até a sala de recursos abre a porta, então volta novamente. Aproxima-se do portão de entrada que está apenas encostado, e alguns colegas a vigiam impedindo sua saída. Um colega se aproxima e fala com ela: “_Tudo bem Yuliha?”

Mas ela não responde coisa alguma. Vai até a sala dos professores, abre a porta e fecha rapidamente. Os demais alunos correm e gritam no pequeno espaço do recreio.

O recreio termina às 15:40 e a PA-4 conduz Yuliha para beber água e em seguida ir ao banheiro. Às 16h retorna à sala de aula para continuar com outras atividades similares. Yuliha permanece calma por toda a tarde, com exceção do momento em que derrubou o pote com as bolinhas e teve que juntar novamente. Antes um pouco das 17h ela juntamente com a PA-4, guarda seu material para esperar sua avó ou irmã que vem lhe buscar.

DIÁRIO DE CAMPO – 12/11/2013

São 13:50 – encontro Yuliha com a PA-4 fazendo uma atividade de colagem, usando palitos para preencher o telhado de uma casinha, desenhada em seu caderno. Em determinado momento, ela usa o sinal de banheiro, da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, para indicar a sua necessidade. A PA-4 explica que ensinou alguns sinais para que ela pudesse se comunicar, uma vez que não consegue emitir os sons da fala. Ambas se levantam, e Yuliha aponta para o quadro com fotos de sua rotina, aponta precisamente para a foto “lavando as mãos”, e então vão ao banheiro. Ao voltar, Yuliha anda pela sala, emitindo o som que lhe é habitual (Uuuuuuu[...]), em seguida pega a sua flauta, soprando e fazendo soar alguns sons.

São 14:10 – a P-4 se ausenta da sala, e a profissional de apoio da estudante cadeirante continua colocando a atividade na lousa. Os alunos aproveitam para fazer mais barulho, gritando e batendo nas mesas. Yuliha se agita também, levanta e bate na sua mesa, depois volta e continua sua atividade, que consiste em colar papéis coloridos de formatos coloridos. Yuliha levanta, anda pela sala balançando as suas mãos e emitindo o som que já lhe é peculiar: “Uuuuuuu[...]”. Aproxima da parede, fecha os olhos e balança as mãos. Alguns alunos aproveitam o momento para dançar capoeira na frente da sala, enquanto algumas meninas fazem maquiagem umas nas outras. Yuliha se aproxima da PA-4 e encosta o seu rosto no dela, aproximando a boca como se tivesse a intenção de morder. A PA-4 fala: “_Não”. As duas brincam por alguns instantes de fazer cócegas, logo após Yuliha pára e cheira o braço da Pa-4. Às vezes, ela faz um movimento brusco, então a Pa-4 delicadamente diz: “_Devagar!”

A PA-4 mostra os registros em fotos, de várias situações em que Yuliha faz atividades com materiais diversificados, usando massa plástica, carimbos, tampinhas de

garrafas e outros. Mostra também fotos da comemoração do aniversário de Yuliha, momento em que ela mesma entrega os pratinhos com bolo aos colegas, antes mesmo de se servir. As fotos registram também momentos em que ela brinca com as bexigas, que ornamentavam a sala. A PA-4 relata que anteriormente, ela tinha medo que as bolas estourassem, mas que já superou isso.

Neste tarde, os alunos são dispensados mais cedo, e a PA-4 liga para a avó de Yuliha vir buscá-la.

DIÁRIO DE CAMPO – 19/11/2013

São 13:40 – os alunos estão sendo submetidos a uma avaliação, que inclusive foi entregue a Yuliha, obviamente foi usada por ela apenas para pintura, em seguida a aluna é levada pela PA-4 para a sala de leitura, um espaço bem pequeno e sem janelas, onde tem alguns livros e jogos, arrumados em 4 estantes. No centro da sala tem uma mesa redonda com algumas cadeiras, onde a PA-4 tenta mostrar para ela, alguns vídeos infantis, musicados, em seu notebook. Yuliha levanta, senta, mas não se interessa por nenhum livro de histórias. Sua atenção é focada, por alguns momentos, em um quebra-cabeça, com peças gigantes e em formato de cubo, que tenta montar com a ajuda da PA-4.

Em seguida, a PA-4 coloca novamente uma música, e chama Yuliha para dançar, cantando e fazendo uma coreografia, ao que ela corresponde e faz alguns movimentos desajeitadamente. A PA-4 me informa que ela não demonstra interesse por nenhuma atividade específica, mas que percebe que a música atrai um pouco mais. Yuliha pega um livrinho de tecido e sente a textura, logo após levanta impaciente, bate na porta que está fechada e chora. Imediatamente a PA-4 a abraça e chama Yuliha para lavar as mãos e lanchar.

São 14:48 - após a aluna lavar às mãos, voltamos para a sala de aula, onde ela degusta com prazer seu lanche que consta de bolo com uma colher. A PA-4 explica que antes de aprender a usar os talheres, ela juntava os pedaços, e comia com as mãos. Os demais alunos continuam fazendo a prova, que é na verdade, uma avaliação externa, para observar o nível de desenvolvimento de aprendizagem. Alguns alunos que terminaram a prova, não podem sair da sala para não atrapalhar as outras, contudo brincam e falam alto, atrapalhando os colegas de sala. Neste dia, o horário do recreio sofre alteração, para que todos possam

terminar a avaliação. A P4 conversa com as duas profissionais de apoio, e não faz interferência nenhuma na brincadeira dos alunos. Neste momento a secretária da escola, entra na sala e chama um dos alunos.

Yuliha vai até a porta indicando que quer sair, mais a porta está fechada, então a PA-4 pede para que a P4 abra a porta, e sai com Yuliha. Observo que Yuliha entende algumas indicações da PA-4, quando ela chama ou quando pede para que ela lhe entregue algum material, como o caderno, por exemplo.

Ao voltar para a sala, Yuliha anda pela sala, assovia e faz movimentos estereotipados. Em seguida a PA-4 inicia uma atividade com material colorido para que ela separe por cor. As duas fazem as atividades como nas aulas anteriores, até o horário da saída, por volta das 17h.